

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

LA MOTIVATION À ÉCRIRE ET LE RENDEMENT EN ÉCRITURE DES  
FILLES ET DES GARÇONS DE LA 1<sup>RE</sup> SECONDAIRE

MÉMOIRE

PRÉSENTÉ

COMME EXIGENCE PARTIELLE

DE LA MAITRISE EN ÉDUCATION

PAR

ISABELLE RODRIGUE

FÉVRIER 2013

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL  
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de ce mémoire se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.01-2006). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

## REMERCIEMENTS

*Il y a plus de courage que de talent dans la plupart des réussites.*

Félix Leclerc

Quoi de plus éreintant, contraignant et décourageant que d'écrire! La rédaction de ce mémoire m'a mise au défi à plusieurs reprises et le parcours jusqu'à sa réalisation en fut un particulièrement périlleux! Combien de fois ai-je voulu abandonner devant la tâche que je jugeais irréalisable? Je m'intéressais à la motivation, mais la mienne manquait souvent au rendez-vous. Heureusement, différentes personnes significatives ont jalonné mon cheminement et m'ont aidée à croire en mes capacités à mener ce projet de longue haleine. Sans elles, ce mémoire n'aurait pas été le même résultat. Je dois les remercier et leur exprimer ma plus profonde reconnaissance.

D'abord, le soutien constant, les encouragements sincères et répétés ainsi que la présence rassurante de ma directrice Caroline Bouchard m'ont été indispensables et précieux au cours de mes études de 2<sup>e</sup> cycle. Sa motivation envers la recherche m'a animée et m'a incitée à me surpasser. Sa grande compréhension envers ma réalité d'enseignante à temps plein m'a permis de mener ce projet à terme. Grâce à elle, ce mémoire voit le jour! Je veux également remercier ma codirectrice Annie Charron pour sa grande disponibilité, son aide et son appui en toutes circonstances.

Aussi, je remercie l'équipe-école et les enseignantes qui ont collaboré avec moi pour la mise en place de mon projet dans les classes de français de 1<sup>re</sup> secondaire. Merci d'avoir à cœur la réussite des élèves!

Mes derniers remerciements vont à ma famille : ma mère Colette, mon frère Adam et ma sœur Julie. Ils m'ont toujours poussée à continuer. Mes remerciements vont également à mes amies qui m'ont témoigné leur soutien moral au cours de ces dernières années. Un merci plus particulier est dédié à mon amie Catherine Bolduc, pour son aide précieuse dans la lecture et l'amélioration de mes chapitres.

Je n'aurais jamais été capable de terminer ce projet sans la compréhension, la patience et les encouragements de l'homme qui partage ma vie. Gabriel Arbour, mon amoureux, merci pour tout!



## TABLE DES MATIÈRES

LISTE DES FIGURES.....	viii
LISTE DES TABLEAUX.....	ix
LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES.....	x
RÉSUMÉ.....	xi
INTRODUCTION.....	1
CHAPITRE I Problématique.....	4
1.1 Contexte de la recherche .....	4
1.2 Le rendement en écriture des élèves .....	7
1.2.1 Résultats aux épreuves d'écriture des élèves québécois .....	8
1.3 L'écriture : un processus cognitif complexe .....	12
1.3.1 La motivation : composante essentielle à la compétence scripturale.....	14
1.4 Synthèse .....	16
1.4 Questions de recherche .....	17
CHAPITRE II Cadre théorique et cadre conceptuel .....	20
2.1 Cadre théorique : les théories motivationnelles .....	20
2.1.1 La théorie de l'autodétermination (TAD) .....	22
2.1.2 Le concept de soi.....	30
2.1.3 La théorie des attentes de succès et de la valeur .....	31
2.1.4 La théorie des buts .....	36
2.2 Cadre conceptuel .....	40
2.2.1 Le rendement antérieur comme source d'influence de la motivation .....	40
2.2.2 Le rendement scolaire comme indice de performance valide.....	41
2.2.3 Le genre.....	43

2.2.4 Les attentes en écriture des élèves au terme du 3 <sup>e</sup> cycle du primaire .....	44
2.3 Objectifs spécifiques et hypothèses de recherche .....	47
CHAPITRE III Méthodologie .....	50
3.1 L'approche de recherche .....	50
3.2 Participants .....	51
3.3 Mesures .....	54
3.3.1 Rendement en écriture .....	54
3.3.2 Mesures motivationnelles .....	55
3.4 Déroulement .....	59
3.5 Les procédures anticipées de traitements des données .....	60
3.6 Les considérations éthiques .....	61
CHAPITRE IV Présentation des résultats .....	63
4.1 Analyses préliminaires .....	63
4.2 1 <sup>er</sup> objectif : le rendement en écriture selon le genre des élèves .....	67
4.3 2 <sup>e</sup> objectif : la motivation à écrire selon le genre .....	67
4.3.1 L'effet du genre sur la motivation à écrire selon la TAD .....	67
4.3.2 L'effet du genre sur la motivation à écrire selon le modèle attentes-valeur .....	68
4.3.3 L'effet du genre sur la motivation à écrire selon la théorie des buts .....	69
4.4 3 <sup>e</sup> objectif : l'effet de la motivation à écrire sur le rendement en écriture .....	71
4.4.1 Le rendement en écriture et la motivation à écrire, selon la TAD .....	71
4.4.2 Le rendement en écriture et la motivation à écrire, selon le modèle attentes-valeur .....	74
4.4.3 Le rendement en écriture et la motivation à écrire, selon la théorie des buts d'apprentissage .....	75
4.5 Analyse exploratoire : la motivation à écrire selon la TAD sur le rendement en écriture, selon le genre .....	77
4.5.1 Le rendement en écriture des filles et des garçons et la motivation à écrire selon la TAD .....	77
CHAPITRE V Interprétation des résultats et discussion .....	80

5.1	La différence de genre dans le rendement en écriture.....	81
5.2	La différence de genre dans la motivation à écrire .....	82
5.3	La motivation à écrire et le rendement en écriture.....	89
5.4	Limites de la recherche .....	93
CONCLUSION .....		96
APPENDICE A Formulaire de consentement pour l'école .....		101
APPENDICE B Formulaire de consentement parental.....		106
APPENDICE C Questionnaire sociodémographique .....		111
APPENDICE D Questionnaire de la motivation qui regroupe les trois théories....		114
APPENDICE E Grille de correction de l'évaluation en écriture à la 1 <sup>re</sup> étape .....		119
RÉFÉRENCES.....		123

## LISTE DES FIGURES

Figure		Page
2.1	Type de motivation et qualité du comportement selon la TAD, adapté par l'étudiante chercheuse, de Ryan et Deci (2000)	23
2.2	Structure 2x2 de la théorie des buts d'apprentissage, traduite par l'étudiante-chercheuse, d'Elliot et McGregor (2001)	38
4.1	Relation entre le rendement en écriture et le concept de soi dans la motivation à écrire chez les filles et les garçons en première secondaire	73

## LISTE DES TABLEAUX

Tableau		Page
3.1	Données sociodémographiques des participants	53
3.2	Cohérence interne des dimensions de la motivation selon la TAD	56
3.3	Cohérence interne des dimensions de la motivation selon le modèle Attentes-valeur	57
3.4	Cohérence interne des dimensions de la motivation selon la théorie des buts	58
4.1	Corrélations entre toutes les variables	66
4.2	Moyennes et écarts-types des scores, selon le genre, aux composantes de la TAD	68
4.3	Moyennes et écarts-types des scores, selon le genre, aux composantes du modèle attentes-valeur	69
4.4	Moyennes et écarts-types des scores, selon le genre, aux composantes du modèle attentes-valeur	70
4.5	Sommaire du modèle de régression hiérarchique pour les variables prédictives du rendement en écriture, selon la TAD	73
4.6	Sommaire du modèle de régression hiérarchique pour les variables prédictives du rendement en écriture, selon le modèle attentes-valeur	75
4.7	Sommaire du modèle de régression hiérarchique pour les variables prédictives du rendement en écriture, selon la théorie des buts d'apprentissage	76
4.8	Sommaire du modèle de régression hiérarchique pour les variables prédictives du rendement en écriture en fonction du genre, selon la TAD	79

## **LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES**

ACSQ	Association des cadres scolaires du Québec
CCA	Conseil canadien sur l'apprentissage
CSÉ	Conseil supérieur de l'éducation
ESMS	Elementary School Motivation Scale
MÉLS	Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport
NAEP	National Assessment of Educational Progress
OCDE	Organisation de coopération et de développement économique
PFÉQ	Programme de formation de l'école québécoise
PIRS	Programme d'indicateurs du rendement scolaire
PISA	Programme of International Student Assessment
PRÉ	Programme de recherche sur l'écriture
TAD	Théorie de l'autodétermination

## RÉSUMÉ

L'objectif général de la présente recherche consiste à étudier les différences de genre dans la motivation à écrire et dans le rendement en écriture d'élèves de 1<sup>re</sup> secondaire. Plus particulièrement, ce mémoire examine la présence d'une différence de genre dans le rendement en écriture des élèves. Puis, il étudie les différences de genre dans la motivation à écrire par le biais de deux théories et un modèle de la motivation, utilisé dans des contextes scolaires, soit la théorie de l'autodétermination, le modèle attentes-valeur et la théorie des buts d'apprentissage. Finalement, cette recherche mesure la relation entre le rendement en écriture et la motivation à écrire des élèves, selon les théories et du modèle de la motivation. Ainsi, les résultats obtenus permettront de vérifier quelle théorie ou quel modèle de la motivation à écrire explique le mieux le rendement en écriture des filles et des garçons de 1<sup>re</sup> secondaire.

Pour ce faire, l'étude a été menée auprès de 89 élèves de 1<sup>re</sup> secondaire, d'une école secondaire de la région montréalaise. Des questionnaires de motivation ont été remplis par les élèves. Leur résultat à la 1<sup>re</sup> étape dans la compétence *Écrire des textes variés* a été retenu comme indice de mesure du rendement en écriture.

Les résultats révèlent a priori une différence significative de genre dans le rendement en écriture, favorisant les filles. Puis, des différences de genre apparaissent également dans la motivation à écrire, notamment concernant la motivation intrinsèque, la valeur accordée à l'écriture et les buts d'approche de la maîtrise, les filles présentant encore une fois des scores plus élevés. Les données montrent également que chez les filles, leur rendement en écriture en 6<sup>e</sup> année permet de prédire celui en 1<sup>re</sup> secondaire, alors que chez les garçons, ce sont plutôt les variables motivationnelles de la théorie de l'autodétermination qui expliquent le plus de pourcentage de variance du rendement en écriture en 1<sup>re</sup> secondaire. Ces résultats témoignent de l'importance de s'attarder à la motivation des élèves de façon différenciée selon le genre en contexte d'enseignement afin d'orienter les pratiques enseignantes.

Mots clés : théories de la motivation, écriture, différence de genre

## INTRODUCTION

*«Un enfant qui écrit mal a toujours mal quand il écrit»*

Chartrand, 2006

La compétence des élèves québécois en écriture fait l'objet de nombreux débats, que ce soit sur la scène éducative, politique et même médiatique. Les résultats en écriture des élèves du primaire, du secondaire, du collégial, de même que ceux d'étudiants universitaires sont continuellement scrutés à la loupe, et ce, depuis les quarante dernières années (Lord, 2007). Récemment, en 2009, le MÉLS a mis sur pied un comité d'experts dans le cadre du *Programme de recherche sur l'écriture* (PRÉ) afin de mettre en place des mesures permettant d'aider les élèves à améliorer leurs compétences en français écrit. Autrement dit, on constate une mobilisation de la part des différents acteurs du milieu scolaire pour corriger cette situation. Devant les volontés ministérielles d'augmenter la réussite en français écrit, chaque école secondaire s'est dotée d'un objectif d'amélioration de la maîtrise du français écrit des élèves. Ces cibles demandent donc aux enseignants de porter une attention toute particulière au rapport qu'entretiennent leurs élèves envers l'écriture.

Certes, il incombe à l'enseignant de français de transmettre des connaissances, mais son rôle ne se limite pas qu'à cette seule transmission; il doit également nourrir la motivation à apprendre des élèves. Cela dit, nombreux sont les enseignants de



français qui ressentent un inconfort et de l'impuissance lorsqu'il est question de motiver un élève en écriture.

Travaillant comme enseignante de français depuis quatre ans dans diverses écoles secondaires, l'étudiante-chercheuse a constaté que de plus en plus d'élèves manifestent une démotivation vis-à-vis de la pratique de l'écriture. Pourtant, maintes recherches ont démontré que la motivation des élèves fait partie des facteurs les plus déterminants pour réussir (Archambault, Eccles et Vida, 2010; Bégin, 2008; Spinath et autres, 2006 cités dans Guay et Talbot, 2010; MÉLS 2007; Plante, 2009). Une motivation positive ainsi qu'une importance accordée à l'école et aux matières scolaires par l'élève sont des prédispositions à l'engagement scolaire et à la réussite (Archambault, Eccles et Vida, 2010). Bien qu'un degré élevé de motivation à écrire puisse accroître la réussite des élèves en écriture, les enseignants de français doivent souvent composer avec des élèves rébarbatifs devant une tâche d'écriture. Les raisons évoquées pour éviter d'écrire sont multiples : l'ennui, la difficulté avec l'orthographe, le syndrome de la page blanche, le désintérêt par rapport au sujet d'écriture, la faible croyance en leur capacité de se corriger, etc. Cela dit, l'aversion à l'égard de l'écriture se manifeste davantage chez les garçons que les filles (Archambault, 2006; CSÉ, 1999; Lévesque, 2007; Logan et Johnston, 2010; MÉLS, 2004; OCDE, 2010; St-Amant, 2007). Cette réalité a poussé l'étudiante-chercheuse à orienter son questionnement sur les différences de genre dans la motivation à écrire.

Étant donné que le passage du primaire au secondaire représente une période critique pour l'engagement et la persévérance scolaires, les élèves de l'école où travaille l'étudiante-chercheuse, qui entament leur 1<sup>re</sup> année au secondaire, sont ciblés par la recherche. Le but de cette dernière est de vérifier en quoi la motivation à écrire des élèves, selon trois théories principales de la motivation, est liée à leur rendement en écriture. Nous souhaitons ainsi dresser un portrait de leur motivation et de leur intérêt

en écriture afin de valider si elle explique leur rendement dans ce domaine. Nous voulons également examiner cette motivation selon une perspective intégratrice des théories et des modèles les plus utilisés en éducation. Connaître le profil motivationnel des élèves permettra aux enseignants de réévaluer leur pratique enseignante et de travailler sur les variables qui influencent la motivation à écrire.

Cette recherche présentera dans un premier temps la problématique entourant le rendement en écriture et la motivation à écrire. Ensuite, les différentes théories motivationnelles seront expliquées ainsi que l'état des connaissances sur le sujet. Suivra la présentation de la méthode choisie pour mener la cueillette de données et pour leur traitement statistique. Puis, les résultats seront décrits et analysés pour être ensuite interprétés et discutés. Pour terminer, une brève conclusion sera exposée.

## **CHAPITRE I**

### **PROBLÉMATIQUE**

Ce chapitre tente de cerner la problématique de la motivation à écrire des filles et des garçons de 1<sup>re</sup> secondaire et de son incidence sur leur rendement en écriture. D'abord, nous traçons un portrait du rendement en écriture des filles et des garçons au Québec ainsi que dans les autres pays de l'OCDE. Par la suite, nous présentons la motivation à écrire comme vecteur de cette réussite. La pertinence sociale et la pertinence scientifique de ce projet de recherche seront également justifiées. Nous terminons en formulant les questions de recherche.

#### **1.1 Contexte de la recherche**

La compétence des élèves québécois en écriture fait l'objet de nombreux débats, que ce soit sur la scène éducative, politique et même médiatique. Les résultats en écriture des élèves de 6<sup>e</sup> année, ainsi que ceux de 5<sup>e</sup> secondaire, jugés insuffisants, sont continuellement scrutés à la loupe, que ce soit par le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MÉLS), les commissions scolaires ou les vastes enquêtes internationales. Par conséquent, les différents acteurs du milieu scolaire tentent de se mobiliser afin d'améliorer la maîtrise du français écrit par les élèves.

Comme les compétences en langue d'enseignement influencent la persévérance et l'engagement scolaires, une convention de partenariat a été mise en place entre le ministère et les commissions scolaires en vue d'augmenter le taux de réussite des élèves. Ce plan comporte cinq objectifs, dont l'augmentation du taux de diplomation, qui chapeaute les quatre autres. Le second objectif du plan, d'intérêt pour cette recherche, vise l'amélioration de la maîtrise de la langue française (Convention de partenariat, MÉLS, 2009a).

Différents résultats en écriture ont motivé une volonté ministérielle de se pencher sur le français écrit. En effet, entre 2000 et 2006, le taux de réussite des élèves de 6<sup>e</sup> année du primaire à l'épreuve d'écriture est passé de 90 % à 81 % (Dion-Viens, 2010), ce qui a poussé le MÉLS à amorcer un important virage concernant le français écrit. Ainsi, les changements déployés par le MÉLS pour corriger la situation du français, autant en lecture qu'en écriture, dans les milieux scolaires se traduisent par vingt-deux recommandations. Ces mesures ciblent la valorisation du français dans les classes, la révision des programmes, l'accroissement du suivi des élèves ainsi que l'amélioration du niveau de préparation des enseignants, tout en renforçant les mesures de soutien (MÉLS, 2008). Issu de ces recommandations, le *Programme de recherche sur l'écriture* (PRÉ) a été mis sur pied en 2009 pour favoriser les recherches sur la qualité du français écrit des élèves québécois et, ainsi, répondre aux besoins des milieux. Ce programme a notamment comme objectif de soutenir les enseignants en leur fournissant des outils à propos de l'enseignement, l'apprentissage et l'évaluation du français écrit. Bien que les recherches dans le domaine de la lecture et de l'écriture soient nombreuses (par exemple : l'entrée dans l'écrit, l'acquisition du vocabulaire et de l'orthographe, les stratégies d'apprentissage, les stratégies d'enseignement, etc.), peu portent sur la réussite scolaire en français des élèves du primaire et du secondaire. De plus, les recherches qui s'intéressent spécifiquement à

la réussite en écriture sont rares; ces dernières abordent davantage le français dans sa globalité (Réseau d'information pour la réussite éducative, 2010).

Également, bien que l'écriture soit au cœur du *Programme de formation de l'école québécoise* (PFÉQ), tant au primaire qu'au secondaire, force est de constater que la maîtrise de cette compétence n'est pas homogène chez l'ensemble des élèves. Notamment, les garçons présentent des lacunes importantes en écriture, puisque ces derniers obtiennent des résultats inférieurs à ceux des filles dans ce domaine (Lévesque, 2007; MÉLS, 2009 b). De plus, cet écart de rendement se trouve plus marqué en milieu défavorisé qu'en milieu plus aisé (Conseil supérieur de l'éducation (CSÉ), 1999; Lefebvre, 2006; Lévesque, 2007). Notons aussi que la transition du primaire vers le secondaire s'avère une période cruciale dans les apprentissages, puisqu'il s'agit d'une période au cours de laquelle les élèves connaissent une baisse de motivation scolaire (Archambault, 2006 ; Chouinard *et al.*, 2005; Denoncourt *et al.*, 2004; Graham, Berninger et Fan, 2007; Gottfried, 1985; Guay *et al.* 2010; Spinath et Spinath, 2005). Cette diminution motivationnelle est susceptible d'avoir une incidence non négligeable sur le rendement des élèves, puisque la motivation scolaire est essentielle, notamment en écriture (Graham, Berninger et Fan, 2007). Ainsi, peut-on dire qu'une plus grande motivation à écrire serait un gage d'un meilleur rendement en écriture?

## 1.2 Le rendement en écriture des élèves

Bien que l'écriture remplisse différents besoins, sa première fonction est de représenter la pensée dans le but de communiquer. Écrire signifie, en quelque sorte, se mettre à nu, se dévoiler. Une tâche scripturale consiste en une opération physique et mentale difficile, voire complexe (De Koninck, 2005). Rien ne se construit seul et d'un premier jet, car l'acte d'écrire demande réflexion du fait qu'il faille nécessairement organiser et synthétiser sa pensée. Cette opération exige donc de la part des scripteurs des dispositions cognitives appropriées ainsi que des variables motivationnelles positives.

Dans le contexte scolaire, l'écriture s'avère être un outil essentiel à l'apprentissage (Fitzgerald et Shanahan, 2000; Graham et Perin, 2007). Un mauvais scripteur se retrouverait désavantagé par rapport aux autres et ne pourrait pas participer pleinement à la société. En effet, dans la majorité des sociétés industrialisées, les compétences en matière de littératie sont essentielles au quotidien. De bonnes habiletés en lecture et en écriture sont positivement associées à un bien-être social et à un statut socioéconomique plus élevé (Becker, McElvany et Kortenbruck, 2010; Chartrand et Pince, 2009). De plus, il appert, selon le rapport du PISA de 2009, que les compétences en compréhension de l'écrit sont des variables prédictives plus probantes du bien-être économique et social que le nombre d'années d'études (Organisation de coopération et de développement économique [OCDE], 2010). Enfin, la capacité à lire, à écrire ainsi qu'à comprendre et à exploiter l'information est au cœur du développement cognitif et de l'épanouissement personnel, voire de la réussite scolaire (Chartrand et Pince, 2009; Guay et Talbot, 2010; MÉLS, 2001; MÉLS, 2006 b).

Les résultats en écriture des élèves québécois méritent une attention particulière, puisque la langue demeure le principal véhicule pour effectuer des apprentissages, quel que soit le domaine. Le PFÉQ montre le rôle fondamental de la langue écrite en plaçant la compétence à communiquer comme une compétence transversale, confiant ainsi son développement à l'ensemble des disciplines (Chartrand et Pince, 2009; MÉLS, 2001). L'écrit transcende ainsi les seuls cours de français et fait partir intégrante de toutes les matières prescrites par le MÉLS. Cette compétence transversale occupe une place prépondérante dans les apprentissages des élèves. Comme l'écriture constitue un vecteur essentiel à la réussite scolaire, la pertinence de s'y attarder est justifiée.

### **1.2.1 Résultats aux épreuves d'écriture des élèves québécois**

Les résultats des élèves québécois en écriture à la fin de la 6<sup>e</sup> année apparaissent faibles, en ce qui concerne les critères de l'orthographe grammaticale, de la syntaxe et de la ponctuation (Bégin, 2008; Chartrand, 2007; Chouinard, 2006; MÉLS, 2008 b). Comme nous l'avons mentionné précédemment, entre 2000 et 2006, le taux de réussite des élèves de 6<sup>e</sup> année du primaire à l'épreuve d'écriture est passé de 90 % à 81 % (Dion-Viens, 2010). Également, le taux de réussite des élèves de 6<sup>e</sup> année à l'épreuve d'écriture a chuté, entre 2006 et 2009, pour atteindre le taux de 75 %. Le MÉLS expliquerait cette baisse par un rehaussement des exigences de correction (Daphné-Dion, 2010). Du côté des résultats des élèves de 5<sup>e</sup> secondaire à l'épreuve ministérielle d'écriture, on observe des résultats semblables, allant de 84,0 % à 85,8 %, entre 2007 et 2010, alors qu'une légère diminution a été constatée en juin 2011, faisant passer le taux de réussite des élèves à 83,5 % (MÉLS, 2011b). Mentionnons que le secteur privé affiche de meilleurs résultats que le secteur public.

À l'échelle canadienne, la plus récente évaluation de la compétence à écrire provient du *Programme d'indicateurs du rendement scolaire* (PIRS) de 2002 (Conseil des

ministres de l'Éducation, 2003). Plus de 84 % des élèves canadiens de 13 ans ont atteint le niveau de rendement attendu en écriture, comparativement à 61 % chez les élèves de 16 ans. Les résultats des élèves québécois à cette épreuve ne diffèrent pas significativement de la moyenne canadienne, quels que soient le niveau et le groupe d'âge (Conseil des ministres de l'Éducation, 2003).

Du côté des États-Unis, les auteurs Graham et Perin (2007) mentionnent qu'en 2002, plus des deux tiers des élèves américains de 8<sup>e</sup> année<sup>1</sup> n'atteignaient pas le niveau nécessaire en écriture lors de l'épreuve d'écriture du *National Assessment of Educational Progress* (NAEP). La dernière épreuve du NAEP en 2007 montre une forte hausse des résultats des élèves de 8<sup>e</sup> année en écriture, puisque 88 % ont atteint ou dépassé le niveau exigé (Site du NAEP, 2007).

Dans toutes ces épreuves, qu'elles aient été réalisées auprès d'élèves québécois, canadiens ou américains, des différences entre les filles et les garçons ont été relevées dans le rendement en écriture. L'écart qui sépare les filles des garçons ne se limite pas qu'à l'Amérique, mais est également observé dans d'autres pays de l'OCDE. Puisque la réussite du plus grand nombre possible d'élèves se trouve au cœur des priorités en éducation, les différences de genre dans le rendement en écriture méritent d'être davantage étudiées.

---

<sup>1</sup> La 8<sup>e</sup> année correspond à la 2<sup>e</sup> secondaire.



### 1.2.2 Différences de genre<sup>2</sup> dans le rendement

À ce sujet, la réussite des garçons apparaît comme une source de préoccupation constante. Maintes recherches montrent que les garçons affichent des performances plus faibles que les filles dans la langue d'enseignement, tant en lecture et qu'en écriture (Archambault, 2006; CSÉ, 1999; Lévesque, 2007; Logan et Johnston, 2010; MÉLS, 2004; OCDE, 2010; St-Amant, 2007). Tenir compte de la réussite en langue d'enseignement est d'autant plus important, puisqu'il semble que le succès dans cette discipline ait une incidence accrue sur la réussite scolaire des garçons dans les autres matières (CSÉ, 1999; Lefebvre, 2006). De même, les garçons afficheraient davantage de retard à l'école et seraient également plus susceptibles d'abandonner leur parcours scolaire que les filles (CSÉ, 1999; Lefrançois, 2005; Sirin, 2005 cités dans Guay et Talbot, 2010, MÉLS, 2008). De plus, le MÉLS (2005) rapporte qu'en 1997, plus de 52 % des élèves qui avaient abandonné l'école avaient échoué en français. Notons également que l'échec scolaire est un puissant facteur de risque de l'abandon, particulièrement au début du secondaire (Janosz *et al.*, 2008). L'importance de s'attarder aux différences entre les garçons et les filles, principalement pour la compétence à écrire, nous apparaît donc évidente.

En raison des données rapportées précédemment, l'attention portée aux garçons en matière de réussite scolaire s'est accrue depuis quelques années, et ce, à l'échelle internationale. Les mêmes constats ressortent : les garçons obtiennent des résultats inférieurs en lecture et en écriture comparativement aux filles et sont plus nombreux à présenter des troubles de comportements et des dispositions au décrochage (Conseil

---

<sup>2</sup> Ce terme est privilégié dans le cadre de cette recherche, puisqu'il se différencie du terme *sexe* qui renvoie à l'origine biologique des différences, alors que l'appellation « genre » marque davantage le sceau d'un processus de socialisation. Ce concept sera plus amplement défini au 2e chapitre de ce mémoire.

canadien sur l'apprentissage, 2011).

Cet écart entre les filles et les garçons en écriture apparaît également dans les résultats aux épreuves canadiennes. Au PIRS, les filles ont obtenu des résultats supérieurs aux garçons : 89 % des filles de 13 ans atteignent ou dépassent le niveau attendu, en comparaison avec seulement 78 % chez les garçons. Dans le groupe des élèves de 16 ans, 69 % des filles contre 53 % des garçons atteignent le niveau attendu (Conseil des ministres de l'Éducation, 2003). Les mêmes constats ressortent du côté américain; les filles se démarquent des garçons à l'épreuve américaine d'écriture du NAEP et ce, à tous les niveaux (NAEP, 2007).

Cette situation s'apparente à celle du Québec; dès le primaire, des différences selon les genres s'observent dans les résultats scolaires des élèves. Selon une comparaison des résultats des élèves de la fin du 3<sup>e</sup> cycle du primaire en écriture de 2000 et de 2005, le MÉLS rapportait que les filles se démarquaient des garçons dans l'ensemble des critères d'évaluation. Ces critères concernent la pertinence et la suffisance des idées, l'organisation du texte, la syntaxe et la ponctuation, le vocabulaire ainsi que l'orthographe d'usage et grammaticale. En 2000, la différence la plus significative entre les garçons et les filles avait trait à l'orthographe d'usage et grammaticale, alors que le taux de réussite des autres critères s'équivalait. Par contre, en 2005, la différence entre les deux genres s'est accrue dans tous les critères de correction, bien que le critère de l'orthographe d'usage et grammaticale soit demeuré celui où la différence était la plus marquée (MÉLS, 2006a).

Cette situation se poursuit au secondaire. Les résultats publiés des épreuves uniques ministérielles de juin des élèves de la cohorte 2008 montrent que les filles se sont démarquées des garçons dans l'épreuve d'écriture en langue d'enseignement en 5<sup>e</sup> secondaire. Ainsi, les garçons ont obtenu un taux de réussite de 84 % alors que les

filles ont réussi à plus de 92 %. Ces statistiques tiennent compte à la fois du réseau privé et du réseau public (MÉLS, 2009c). Le taux de réussite à l'épreuve d'écriture de juin 2011 montre également que les filles (94,1 %) ont mieux réussi que les garçons (87,4 %) (MÉLS, 2011b).

Cette brève présentation des résultats en écriture des élèves issus de différents niveaux scolaires met en évidence l'écart qui semble persister entre les filles et les garçons, ce qui renforce la pertinence de s'en préoccuper. En effet, bon nombre d'études réalisées au Québec, au Canada et ailleurs dans le monde ont montré que la compétence à écrire est au cœur de la réussite scolaire. Sans pour autant délaissier les filles, les données recensées suggèrent qu'une attention particulière doit être portée aux garçons. Cet écart en langue d'enseignement est susceptible de teinter davantage le parcours scolaire des garçons, notamment lors du passage du primaire au secondaire. Les garçons affichent plus fréquemment de la difficulté dans l'apprentissage de la langue et cette matière est nécessaire à l'obtention d'un diplôme ainsi qu'à l'insertion professionnelle. À cet égard, il importe donc de s'interroger sur les variables qui agissent sur le rendement en écriture.

La partie suivante présentera brièvement l'acte d'écrire afin de montrer les implications certes cognitives qu'il nécessite, mais également de pointer les variables motivationnelles qui sont nécessaires lors d'une tâche scripturale. Cette description permettra ensuite de présenter la motivation à écrire comme variable essentielle au rendement en écriture.

### **1.3 L'écriture : un processus cognitif complexe**

Nous l'avons vu précédemment; maîtriser la langue écrite est un élément central de la réussite scolaire (Chartrand et Prince, 2009; Lefrançois *et al.*, 2005). En effet, une

corrélation existe entre une bonne compétence à l'écrit et le succès dans les autres matières scolaires. Par contre, l'écriture est une dimension particulière du langage qui demande diverses habiletés cognitives chez l'élève. Alors que la lecture est perçue comme un processus interactif de construction de sens (Giasson, 1990), l'écriture est davantage un processus de résolution de problèmes, qui se déroule en trois étapes : la planification, la mise en texte et la révision (Hayes et Flower, 1981, cités dans Roberge, 1999). Ces trois phases interviennent simultanément et en parallèle.

En plus de requérir des dispositions cognitives favorables de la part du scripteur, écrire nécessite un engagement affectif, c'est-à-dire une motivation élevée, privilège réservé qu'à un nombre restreint d'élèves (Morin, 2009). De plus, les élèves se construisent un amalgame d'idées, d'expériences, d'affects, de connaissances par rapport à l'écrit au cours de leur scolarité (Chartrand, 2006). Plusieurs éléments façonnent les attitudes et les aptitudes à écrire d'un élève. Par exemple, la perception de la valeur d'une tâche, l'intérêt envers le sujet proposé ainsi que les perceptions de compétence que les scripteurs entretiennent ne sont que quelques sources de la motivation qui peuvent faciliter ou créer des obstacles à l'écriture (Chartrand, 2006).

Chartrand (2006) indique qu'« aucune méthode, aucune intervention ne peut aider significativement un élève ayant des difficultés et des échecs scolaires en rapport avec l'écrit si elle ne tient pas compte de ce rapport [...], car ce rapport à l'écrit est le fruit d'une construction qui a duré de nombreuses années et qui, par conséquent, est assez solide » (p.83). Les interactions que vit quotidiennement l'élève avec son milieu scolaire, familial et social sculptent cette construction. À titre indicatif, les stéréotypes, qui participent à la construction des identités, sont plus nombreux dans l'apprentissage de la langue que dans les autres matières (Vezeau, Bouffard et Simard, 2006; Meece, Glienke et Burg, 2006; Plante, 2009; Spinath et Spinath, 2005; St-Amant, 2007). Par exemple, les garçons conçoivent la lecture et l'écriture comme des

activités féminines (Lévesque, 2007; Plante, 2009). Différents domaines, tels que les sciences et les technologies, sont perçus, quant à eux, comme des domaines typiquement masculins par les élèves (Boileau, Bouffard et Vezeau, 2000; Pajares et Cheong, 2003; Pajares et Valiente, 2001). Dans ces domaines, les garçons affichent davantage de motivation.

L'objet de ce mémoire ne vise pas à comprendre cette construction issue de nombreux facteurs, mais d'étudier la motivation à écrire en lien avec le rendement en écriture. Puisque l'enseignement de cette compétence doit porter une attention au rapport que les élèves se font de l'écrit, il est essentiel de décrire la dynamique motivationnelle des élèves en écriture, au moment crucial du passage primaire-secondaire.

### **1.3.1 La motivation : composante essentielle à la compétence scripturale**

La motivation personnelle d'un élève constitue une composante affective importante, qui prédit son degré de réussite. Ainsi, une motivation accrue ainsi qu'une importance élevée accordée à l'école et aux matières scolaires par l'élève sont des prédispositions à l'engagement scolaire et à la réussite. À cet effet, maintes recherches ont montré que la motivation des élèves fait partie des facteurs les plus déterminants pour réussir à l'école (Archambault, Eccles et Vida, 2010; Bégin, 2008; Spinath et autres, 2006 cités dans Guay et Talbot, 2010; MÉLS 2007; Plante, 2009).

La motivation n'est pas une composante innée chez l'élève; elle s'acquiert plutôt au fil des expériences d'apprentissage et elle s'articule comme une construction mentale façonnée selon les situations vécues par l'élève (Bouffard, Brodeur et Vezeau, 2005). L'élève, par sa capacité à se référer au passé et à anticiper le futur, se forme une représentation de ses compétences et de son efficacité à atteindre un objectif. La motivation se distingue par son caractère malléable, puisqu'elle change selon les

situations et le temps (Viau, 1994; Guay et Talbot, 2010). Les tenants de l'approche sociocognitive abondent dans ce sens : la motivation scolaire « prend ses origines dans les perceptions que l'élève a de lui-même et de son environnement » (Bégin, 2008, p.54). Ces perceptions positives ou négatives ont des conséquences importantes sur l'engagement et la persévérance scolaires de l'élève. Les acteurs des milieux scolaires devraient donc être à l'affut de ces perceptions, puisque les écrits scientifiques signalent que la motivation tend à diminuer au fil de la scolarité (Chouinard, 2005; Eccles *et al.*, 1993; Gottfried, 1985; Graham, Berninger et Fan, 2007; Guay *et al.*, 2010; Lebrun, 2004; Spinath et Spinath, 2005). En effet, plus les élèves avancent dans leur parcours scolaire, moins ils apprécient l'école. Il est également notable que les garçons soient généralement moins intéressés par l'école, et ce, à tous les niveaux de scolarité (Bouffard, Brodeur et Vezeau, 2005). À cet effet, maintes études révèlent qu'en cours de scolarité, l'engagement scolaire, le plaisir à l'école, les buts orientés vers l'apprentissage, la valeur de l'effort, les perceptions de compétences ainsi que l'importance accordée à l'école diminuent chez les élèves et nuisent ainsi à leur réussite (Anderman et Midgley, 1997; Graham, Berninger et Fan, 2007; Leper, Iyengar, Corpus, 2005; Meece, Glienke et Burg, 2006; Ryan et Deci, 2000a; Spinath et Spinath, 2005; ; Spinath et Steinmayr, 2012; Wigfield et Eccles, 2000; ).

Comme l'apprentissage de l'écriture demande des efforts et un engagement cognitif élevé, la motivation des élèves ainsi que les perceptions qu'ils se font de leur habileté envers ces tâches influencent les efforts qu'ils fournissent en écriture. Viau (1998), dans son étude sur la dynamique motivationnelle des élèves, souligne une baisse significative entre la 6<sup>e</sup> et la 1<sup>re</sup> secondaire de la perception de compétences en français, notamment en écriture. Guay et Talbot (2010), dans leur étude sur la motivation en 1<sup>re</sup> et 2<sup>e</sup> année du primaire, rapportent que les garçons, dès la première année de leur scolarité, manifestent moins de plaisir à lire que les filles et que leur



motivation intrinsèque<sup>3</sup> en écriture diminue de façon marquée entre les deux premières années. Dans la même veine, le rapport concernant la lecture et à l'écriture, publié en 2009 par le MÉLS, indique que les élèves de 6<sup>e</sup> année du primaire et de la 1<sup>re</sup> année du secondaire préfèrent lire qu'écrire et qu'ils se considèrent meilleurs en lecture qu'en écriture. De plus, ce sont encore une fois les filles qui présenteraient des dispositions plus favorables à cette activité que les garçons. Ces données soulignent l'importance de mieux comprendre les facteurs qui favorisent le rendement en écriture des élèves de 1<sup>re</sup> secondaire. De même, comme ces observations proviennent de théories et modèle motivationnels distincts, il serait novateur de les comparer et d'identifier leurs composantes motivationnelles qui influencent le plus le rendement en écriture.

#### 1.4 Synthèse

Tout compte fait, l'écart dans le rendement en écriture entre les filles et les garçons se trouve particulièrement documenté et cette différence peut s'expliquer, entre autres, par la motivation dans cette matière. Un enrichissement de notre compréhension des différentes sources qui forgent la motivation nous apparaît nécessaire, puisque davantage de recherches, dans différents contextes scolaires, sont essentielles pour vérifier les divers aspects de la motivation à écrire (Graham, Berninger et Fan, 2007). Les recherches sur la motivation en écriture ont permis de rapporter des différences de genre au sein de chacune des composantes motivationnelles (Pajares et Valiente, 2001). Aussi, certains chercheurs portent leur attention sur les perceptions de compétences des élèves et la valeur qu'ils y accordent (Wigfield, 1994; Wigfield et Eccles, 2000; Plante, 2009), alors que d'autres orientent leur intérêt vers les buts d'apprentissage poursuivis par les élèves (Vezeau, Bouffard et Boileau, 2000;

---

<sup>3</sup> Le concept de la motivation intrinsèque sera défini au chapitre suivant.

Bouffard, Vezeau et Simard, 2006; Pajares et Valiente, 2001; Pajares et Cheong, 2003) comme facteur explicatif du rendement. Plusieurs préfèrent plutôt explorer la motivation dans une perspective intrinsèque et extrinsèque (Gottfried, 1985, Ryan et Deci, 2000a ; Spinath et Steimayr, 2012). Comme les chercheurs abordent principalement la motivation sous un seul angle motivationnel, il s'avère important de l'étudier dans une perspective intégratrice. Ainsi, l'observation des composantes motivationnelles, telles que les perceptions de compétences et de valeur à la tâche, les buts d'apprentissage et la motivation intrinsèque et la motivation extrinsèque, issus d'origines théoriques différentes, pourrait bonifier les connaissances dans le domaine.

Bien qu'un grand nombre de chercheurs aient étudié sur la relation entre la motivation en langue et le rendement en écriture, peu se sont attardés à vérifier quelle théorie ou quel modèle de la motivation, entre, par exemple, la théorie de l'autodétermination, la théorie des buts d'apprentissage et le modèle attentes-valeur, explique le mieux le rendement en écriture des filles et des garçons. Également, le domaine de la langue a souvent été considéré dans sa globalité. De manière novatrice, ce projet de recherche propose de documenter spécifiquement l'écriture, d'une part, et d'autre part, d'examiner plus spécifiquement la motivation à écrire en comparant les variables motivationnelles selon trois théories distinctes de la motivation, en fonction du genre.

#### **1.4 Questions de recherche**

À la lumière des données recensées, une question se pose : quel lien existe-t-il entre la motivation à écrire des filles et des garçons de la 1<sup>re</sup> secondaire et leur rendement en écriture? Cette question générale de recherche se décline en quatre questions spécifiques suivantes :



- 1) Existe-t-il une différence de genre dans le rendement en écriture des élèves de 1<sup>re</sup> secondaire?
- 2) Existe-t-il une différence de genre dans la motivation à écrire des élèves, selon la théorie de l'autodétermination, le modèle attentes-valeur et la théorie des buts?
- 3) Les cas échéant, quels liens peut-on établir entre le rendement en écriture et la motivation à écrire des filles et des garçons de 1<sup>re</sup> secondaire, toujours en fonction des deux théories et du modèle de la motivation?
- 4) Quelle théorie ou quel modèle permet le mieux d'expliquer le rendement en écriture des élèves de 1<sup>re</sup> secondaire?

En résumé, ce mémoire cherche à poursuivre l'étude des différences garçons-filles à l'égard de leur rendement pour le français écrit, en confirmant d'abord les faits de la revue des écrits scientifiques concernant la motivation plus élevée des filles en français, et, ensuite, en s'interrogeant sur un élément empirique potentiellement explicatif de cette même différence de genre souvent documentée, ici comme ailleurs : la motivation à écrire. En outre, l'étudiante-chercheuse insuffle une dimension originale à ce mémoire en abordant la problématique de la motivation à écrire de façon novatrice, soit en comparant trois théories/modèle de la motivation pour expliquer le rendement en écriture des filles et des garçons, et ce, au cours de la période charnière de la transition du primaire vers le secondaire, qui, rappelons-le, s'avère cruciale pour la motivation scolaire. Ainsi, cette recherche tentera de vérifier quelle théorie ou quel modèle prédit le mieux le rendement en écriture des élèves. Les résultats générés par cette étude pourront orienter d'une part, les pratiques enseignantes en écriture, et d'une autre part, les politiques scolaires. En abordant la motivation selon une perspective novatrice plus globale, les résultats obtenus

permettront également d'accroître nos connaissances quant aux processus motivationnels qui sous-tendent les différences de genre.

## **CHAPITRE II**

### **CADRE THÉORIQUE ET CADRE CONCEPTUEL**

Les théories qui soutiennent cette recherche ainsi que les principaux concepts qui s'y rattachent sont présentés dans ce chapitre. Tout d'abord, nous présentons les théories et le modèle motivationnels sur lesquels nous nous appuyons. Une recension des études liées à la motivation en écriture est également présentée. Puis, nous distinguons les concepts du rendement antérieur, du rendement comme mesure de performance et du genre. Nous terminons en présentant les attentes de fin de cycle en 6<sup>e</sup> année et celles en 1<sup>re</sup> secondaire. Les objectifs et les hypothèses de la présente recherche complètent le chapitre.

#### **2.1 Cadre théorique : les théories motivationnelles**

Selon une perspective psychologique, la motivation est considérée comme un centre de la régulation biologique, cognitive et sociale des individus. Elle est perçue comme une source d'énergie, une direction ou encore comme la persévérance que les individus éprouvent dans leurs actions ainsi que dans leurs intentions (Ryan et Deci, 2000 a). En contexte d'éducation, en particulier, Legendre (2005) définit la motivation comme « un ensemble de désirs et de volonté qui pousse une personne à accomplir une tâche ou à viser un objectif correspondant à un besoin » (p.915). De nombreuses recherches en éducation portent sur la motivation scolaire afin de tenter d'en définir ses origines, ses variables et ses particularités (Bégin, 2008 ; Meece, Glienke et Burg, 2006; Plante, 2009; Spinath et Spinath, 2005; Vezeau, Bouffard et Boileau, 2000; Viau, 1994; Wigfield et Eccles, 2000).

Il existe plusieurs théories modernes de la motivation et elles varient selon leur conception de la motivation, ce qui permet de mieux comprendre et expliquer ce phénomène complexe. Dans le cadre de la présente recherche, trois théories motivationnelles, répandues dans la littérature sur le domaine, ont été retenues : la théorie de l'autodétermination (Ryan et Deci, 2000a), le modèle attentes-valeur (Wigfield et Eccles, 2000) et la théorie des buts d'apprentissage (Dweck, 1986). Ces dernières documentent respectivement la distinction entre la motivation intrinsèque et la motivation extrinsèque, l'importance de la perception de compétence et la valeur de la tâche ainsi que les buts d'apprentissage de l'élève. Enfin, elles ont été vérifiées dans le domaine de l'apprentissage, puisque leurs données sont tirées de contexte scolaire (Bégin, 2008; Meece, Glienke et Burg, 2006). Bien que la motivation scolaire ait généralement été étudiée selon l'une ou l'autre des perspectives identifiées, très peu d'études ont examiné en quoi la combinaison des différentes variables motivationnelles permet de prédire la réussite scolaire. En adoptant une perspective intégratrice, cette étude apporte une contribution originale au domaine. En effet, la combinaison des trois approches théoriques ciblées permettra de vérifier laquelle explique le mieux le rendement en écriture.

Comme cette recherche se situe dans le cadre d'études de 2<sup>e</sup> cycle, elle ne prétend pas recenser de façon exhaustive toutes les études sur les théories motivationnelles. Elle tentera plutôt de dresser le portrait des données concernant le changement de la motivation au fil de la scolarité au primaire et au secondaire ainsi que les différences de genre observées dans le domaine des langues. Les évidences empiriques concernant les liens qui unissent les déterminants de la motivation et le rendement scolaire seront présentées subséquemment à celle-ci.

### **2.1.1 La théorie de l'autodétermination (TAD)**

La théorie de l'autodétermination tire son origine de l'approche organismique de l'individu. Selon cette dernière, l'homme représente un agent actif en constante interaction avec son milieu (Vallerand et Halliwell, 1983). Ce seraient les variables dites organismiques, telles que les cognitions, les émotions et les raisons d'agir d'un individu, qui agiraient comme déterminants du comportement. L'individu aurait une tendance innée à se développer et à tendre vers la satisfaction de trois besoins : le besoin d'être compétent, le besoin d'être autonome et le besoin d'être en relation avec des personnes importantes (Ryan et Deci, 2000a).

Plus précisément, tout être humain a besoin de se sentir compétent et autonome pour être motivé à effectuer une activité (Ryan et Deci, 2000a). Plus ses besoins sont comblés, plus il y a de chances qu'il soit stimulé par une motivation autodéterminée, c'est-à-dire venant de lui-même (Bégin, 2008). De plus, selon la TAD, les individus n'ont pas seulement une quantité de motivation, mais aussi différents types de motivation. En d'autres mots, la motivation ne varie pas uniquement en terme de niveau (degré de motivation), mais se modifie également en terme de régulation. Cette orientation se traduit par les buts qui impliquent l'action, selon différentes expériences (Ryan et Deci, 2000 b). La TAD distingue trois types de motivation selon les raisons qui guident l'action : l'amotivation, la motivation extrinsèque et la motivation intrinsèque. Les recherches montrent que les comportements scolaires, tels la performance peuvent être différentes selon qu'elles émanent de volontés intrinsèques ou extrinsèques (Ryan et Deci, 2000 b).

Les divers types de motivation, qui sont qualifiés par différents types de régulation, se situent selon un continuum. La figure 2.1 synthétise la TAD. Cette façon de présenter la motivation s'oppose à une conception dichotomique de la motivation, qui se traduit par le fait qu'un élève qui n'est pas motivé intrinsèquement n'est pas

nécessairement motivé extrinsèquement (Viau, 1994). Ce modèle s'est avéré utile dans le domaine de l'éducation au cours des dernières années (Blanchard *et al.*, 2004). Ainsi, dans les milieux scolaires, cette théorie permet de comprendre pourquoi un élève s'engage dans une tâche scolaire et en quoi sa motivation varie selon l'autodétermination, c'est-à-dire à quel point sa motivation vient de sources plus ou moins interne ou externes (Guay *et al.*, 2010). Les paragraphes suivants présenteront la motivation intrinsèque, la motivation extrinsèque et ses différents degrés, ainsi que l'amotivation.

Type de motivation	Amotivation	Motivation extrinsèque				Motivation intrinsèque
Type de régulation	Impuissance	Régulation externe	Régulation introjectée	Régulation identifiée	Régulation intégrée	Régulation intrinsèque
Qualité du comportement	<div style="display: flex; justify-content: space-between; align-items: center;"> <span>[MOTIVATION CONTRÔLÉE]</span> <span>[MOTIVATION AUTONOME]</span> </div> <div style="display: flex; justify-content: space-between; align-items: center; margin-top: 10px;"> <span>←</span> <span>→</span> </div> <div style="display: flex; justify-content: space-between; align-items: center; margin-top: 10px;"> <span>Moins autodéterminé</span> <span>Plus autodéterminé</span> </div>					

Figure 2.1 : Types de motivation et qualité du comportement selon la TAD, adapté par l'étudiante-chercheuse, de Ryan et Deci (2000)

### La motivation intrinsèque

Cette théorie présume que l'individu possède une motivation intrinsèque à apprendre, une tendance innée vers la connaissance. Cette dernière doit être nourrie et soutenue. La motivation intrinsèque correspond à la volonté de s'engager dans une activité ou une tâche pour son propre plaisir et de son plein gré pour une satisfaction personnelle (Bégin, 2008; Deci et Ryan, 2000 b; Viau, 1994). En éducation, la motivation intrinsèque signifie que l'élève a une inclination naturelle vers la curiosité, vers l'exploration de nouvelles connaissances, vers les défis et vers l'apprentissage (Ryan et Deci, 2000a ; Spinath et Steinmayr, 2012). L'élève qui est motivé de façon intrinsèque prendrait donc plaisir à faire une activité, sans s'attendre à un résultat ou à une récompense, et il serait satisfait de la réaliser (Guay *et al.*, 2010). Pour illustrer ce

type de motivation, prenons un élève qui décide d'emprunter des livres à la bibliothèque par simple envie de lire. Il ressent le désir de lire un roman ou une bande dessinée par pur plaisir, sans attendre qu'une source extérieure lui dise de le faire.

Cette motivation serait issue des besoins de l'élève de se sentir compétent et de réaliser des tâches de façon autodéterminée (Ryan et Deci, 2000a ; Vallerand et Halliwell, 1983). Aussi, les écrits relatent que la motivation intrinsèque est liée à un rendement accru, à des perceptions de compétence plus favorables et à une diminution de l'anxiété (Gottfried, Fleming et Gottfried, 2001).

L'environnement scolaire et l'environnement familial peuvent encourager ou diminuer la motivation intrinsèque. Par exemple, des conditions, telles que la possibilité de faire des choix ou le fait de recevoir des commentaires positifs, augmentent le sentiment de compétences et nourrissent ainsi la motivation intrinsèque (Ryan et Deci, 2000a). À l'opposé, des récompenses matérielles, des menaces, des commentaires négatifs, des limites de temps pour accomplir une tâche ou encore le fait de se voir imposer des buts non désirés diminuent la motivation intrinsèque en limitant le sentiment d'autonomie et de compétences (Ryan et Deci, 2000a ; Vallerand et Halliwell, 1983).

Plusieurs recherches, portant sur la motivation intrinsèque des élèves ont montré que celle-ci tend à diminuer au cours de la scolarité (Gottfried, 1985; Gottfried, Fleming et Gottfried, 2001; Guay et Talbot, 2009; Guay *et al.* 2010; Leper, Iyenar et Corpus, 2005; Ryan et Deci, 2000a; Spinath et Steinmayr, 2012). À ce sujet, Gottfried (1985), dans son étude portant sur les liens entre la motivation intrinsèque et le rendement en lecture, en mathématiques, en sciences et en sciences humaines, auprès de 260 élèves de la 4<sup>e</sup> à la 7<sup>e</sup> année, rapporte que la motivation intrinsèque est positivement reliée au rendement dans ces matières scolaires et est également corrélée significativement



aux perceptions de compétences des élèves. De plus, ce type de motivation tend à diminuer en lecture entre la 4<sup>e</sup> et la 7<sup>e</sup> année. Aucune différence significative n'a été notée entre la motivation intrinsèque des filles et des garçons.

Par ailleurs, Gottfried, Fleming et Gottfried (2001) ont étudié l'évolution de la motivation intrinsèque à travers la scolarité d'élèves de 9 à 17 ans, dans différents domaines. Leur recherche longitudinale a permis de constater que la motivation intrinsèque des élèves diminuait avec l'âge, selon la matière scolaire, notant une baisse accrue en mathématiques, en sciences et en lecture. Selon ces chercheurs, cette diminution de motivation proviendrait du fait que l'environnement scolaire devient plus contrôlant au fil de la scolarité et qu'aux niveaux scolaires plus avancés, l'accent serait davantage mis sur des préoccupations extrinsèques.

La recherche de Leper et ses collègues (2005) auprès de 797 élèves américains de 3<sup>e</sup> à la 8<sup>e</sup> année a rapporté des résultats similaires. En effet, la motivation intrinsèque des élèves de 3<sup>e</sup> année de leur échantillon s'est révélée être plus élevée que celle des élèves de 8<sup>e</sup>. De plus, une relation positive a été établie entre la motivation intrinsèque et le rendement scolaire, rapporté par les enseignants et provenant de tests standardisés. Les auteurs mentionnent le rôle de l'intérêt dans les apprentissages scolaires. Ils supposent également que la baisse de la motivation intrinsèque proviendrait des sources extrinsèques continues. Également, les expériences scolaires difficiles qui érodent les perceptions de compétences positives entraîneraient aussi une diminution motivationnelle.

Guay *et al.* (2010), de leur côté, ont mené une recherche auprès de 425 élèves québécois, de la 1<sup>re</sup> à la 3<sup>e</sup> année du primaire. Ils ont également constaté une baisse de la motivation intrinsèque entre la 2<sup>e</sup> et la 3<sup>e</sup> année. Ils soulignent aussi l'importance d'étudier la motivation intrinsèque selon l'âge, mais aussi selon les matières scolaires,



puisque'un élève motivé intrinsèquement en mathématiques ne l'est pas nécessairement en français et vice-versa. Ces auteurs ont également observé que la motivation intrinsèque était associée positivement au concept de soi<sup>4</sup> des élèves.

Voyons maintenant comment un comportement extrinsèquement motivé peut se subdiviser.

### **La motivation extrinsèque**

À l'opposé, la motivation extrinsèque renvoie aux comportements qui sont effectués pour des raisons instrumentales (Ryan et Deci, 2000a). Ainsi, l'élève n'est pas essentiellement intéressé par l'activité en soi, mais il désire plutôt éviter des conséquences désagréables ou obtenir des résultats agréables (Blanchard *et al.*, 2004). Cette motivation varie selon le degré d'autodétermination de l'individu. En effet, les élèves peuvent adopter des actions d'une façon extrinsèque en manifestant un désintérêt, du ressentiment et de la résistance ou encore, ils peuvent manifester une bonne volonté qui reflète l'acceptation de l'utilité de la tâche (Ryan et Deci, 2000 b). Comme le montre la figure 2.1, la motivation extrinsèque suit un continuum d'autodétermination, allant d'un niveau moins autodéterminé et contrôlé à un niveau autodéterminé et autonome. Ces successions passent par la régulation externe, par la régulation introjectée, par la régulation identifiée et par la régulation intégrée. Ces différents types de régulation seront définis dans les sections suivantes.

---

<sup>4</sup> Le concept de soi s'apparente aux perceptions de compétences. La section 2.1.2 portera sur sa définition.

### **1) La régulation externe**

La régulation externe peut être observée lorsque le comportement est motivé par le désir d'obtenir une récompense ou d'éviter une punition. Le comportement sera fait pour des raisons utiles (Guay *et al.*, 2010) sans répondre pas au besoin de se sentir autonome. Par exemple, un élève participe à un concours d'écriture pour la simple raison qu'il recevra un prix de participation. Ryan et Deci (2009) rapportent que les comportements qui émanent d'une motivation externe cessent normalement lorsque la contrainte est retirée.

### **2) La régulation introjectée**

La régulation introjectée correspond, quant à elle, à un comportement mobilisé en réaction à des pressions internes qui sont imposées par l'individu afin d'éviter des sentiments tels que la culpabilité, l'anxiété, l'orgueil et l'obligation (Ryan et Deci, 2000a). Également, le comportement pourrait dépendre du degré d'estime de soi et serait adopté afin de se mettre en valeur et d'accroître son estime personnelle (Ryan et Deci, 2000 b). L'individu prend la responsabilité de faire une tâche, puisque les sources de contrôle de son comportement proviennent des contraintes qu'il se met. Malgré tout, la régulation introjectée ne satisfait pas le besoin d'autonomie, car la personne contrôle son comportement. Ce type de motivation peut s'illustrer ainsi : voyant qu'il recevra des commentaires positifs de la part de son enseignante s'il se met au travail, un élève décide de travailler, car il sait qu'il recevra de la reconnaissance de cette dernière.

### **3) La régulation identifiée**

La régulation identifiée renvoie à la motivation reliée à la pratique d'une activité, non pas parce qu'elle est plaisante, mais plutôt parce que l'individu la juge importante et valorise sa réalisation. L'individu adopte un comportement en identifiant par lui-même les raisons de son action (Ryan et Deci, 2000a). À titre d'exemple, un élève qui

n'aime pas la grammaire étudiera tout de même les règles, puisqu'il est conscient de l'importance de bien écrire pour accéder aux études qu'il désire poursuivre.

#### 4) La régulation intégrée<sup>5</sup>

Finalement, la régulation intégrée n'est pas toujours présente dans les écrits scientifiques. Deci et Ryan (2000 a) mentionnent que cette forme de motivation extrinsèque ressemble à la motivation intrinsèque, puisqu'elle rend l'individu autonome. L'intégration survient lorsque les régulations identifiées ont été complètement assimilées par l'individu (Ryan et Deci, 2000 b). Ainsi, plus l'individu internalise et assimile les raisons d'une action, plus la motivation extrinsèque devient autodéterminée (Ryan et Deci, 2000 b). Les comportements internalisés se développent au fil des expériences de l'individu. Par exemple, l'élève qui a assimilé et qui a intégré les objectifs, les valeurs et les buts promus par l'enseignant les fera siens, parce qu'il les juge importants. Il se motive donc par lui-même, même si les raisons de sa motivation viennent de l'extérieur. Cette forme de régulation se distingue tout de même de la motivation intrinsèque, puisque l'élève n'effectue pas les tâches proposées par simple plaisir.

La théorie de l'autodétermination reconnaît le rôle de l'environnement social, tel que les parents et les enseignants, dans la perception de compétence et la motivation de l'enfant dans ses apprentissages. Un milieu social qui offre du soutien, qui s'engage et qui donne des rétroactions positives permet d'augmenter les chances de développer une motivation autodéterminée (Bégin, 2008). À cet effet, Ryan et Deci (2000 b) mentionnent que les comportements motivés extrinsèquement ne sont pas naturellement intéressants et doivent être initialement incités de façon externe, c'est-

---

<sup>5</sup> Ce type de motivation n'est pas étudié dans la présente recherche étant donné que les élèves de 12-13 ans n'ont pas encore internalisé leur comportement. Ils sont toujours en développement (Guay *et al*, 2010).

à-dire que l'intérêt provient d'une autre source que l'individu. L'une des principales raisons qui pousse un individu à adopter un comportement proviendrait de son milieu social, puisque des personnes significatives pour lui le valoriseraient. Ainsi, l'internalisation de comportements est facilitée lorsque les besoins d'être en relation sont comblés. À cet effet, diverses études conduites par Ryan et ses collaborateurs montrent que les enfants qui présentent une motivation extrinsèque intégrée à l'école sont ceux qui se sentent protégés et connectés avec leurs enseignants et leurs parents (Ryan et Deci, 2000 a). Une motivation extrinsèque plus autonome (régulation intégrée) est associée positivement à un meilleur engagement, à de meilleures performances et à une plus forte qualité d'apprentissage. Ces comportements sont également stables, effectués avec une grande attention et une qualité importante, et s'accompagnent d'un vécu positif. Finalement, à l'inverse, il a été observé, dans le domaine de l'éducation, que la motivation non autodéterminée est le meilleur prédicteur du décrochage scolaire alors que la motivation autodéterminée serait un prédicteur des intentions de persévérer à l'école (Blanchard *et al.*, 2004; Guay, 2009).

### **L'amotivation**

À l'opposé du continuum se trouve l'amotivation. Ce type de motivation constitue le niveau le plus faible d'autodétermination. L'amotivation survient lorsque l'individu ne perçoit aucun lien entre ses actions et les conséquences qui pourraient en découler. Il n'accorde donc pas de valeur à la tâche et n'en attend pas de résultat (Ryan et Deci, 2000 a). Cette absence de motivation est présentée ici à titre indicatif seulement. En effet, dans le cadre de cette étude, cette variable n'est pas retenue puisque la présente étude tente de vérifier dans quelle mesure la motivation, plutôt que son absence, est liée à la réussite.

### 2.1.2 Le concept de soi

Tout comme la motivation intrinsèque, le concept de soi est une autre variable de la motivation impliquée dans la réussite scolaire (Marsh, 2007, cité dans Guay et Talbot, 2010; Marsh et Martin, 2011). Le concept de soi renvoie à l'évaluation subjective que fait l'élève de sa compétence dans une matière donnée (Guay et Talbot, 2010). Ces perceptions personnelles sont formées par l'environnement et les renforcements sociaux, tels que les comparaisons sociales, les attributions données à l'échec et au succès, l'évaluation par les pairs ainsi que par les expériences de maîtrise (Bong et Skaalvik, 2003 ; Marsh et Martin, 2011). Bien que certains chercheurs (Bong et Skaalvik, 2003) insistent sur la conceptualisation différente du concept de soi, de la perception de compétence et du sentiment d'autoefficacité, plusieurs les considèrent plutôt comme des concepts similaires (Wigfield et Eccles, 2000).

Des liens de réciprocité ont été documentés entre le concept de soi et le comportement (Marsh et Martin, 2011). Ainsi, le concept de soi influence le degré de motivation, qui à son tour, stimule la réussite scolaire. Le concept de soi affecte donc le rendement futur, tout en étant à la fois affecté par le rendement antérieur (Marsh *et al.*, 2005; Marsh et Martin, 2011).

Comme pour la motivation intrinsèque, le concept de soi est réputé pour diminuer tout au long du primaire. Les élèves entameraient leur scolarité avec enthousiasme et en se percevant comme étant compétents. Par contre, ce plaisir et cette perception de compétence tendent à diminuer dans le temps (Guay, Boivin et Marsh, 2003; Eccles *et al.*, 1999, cités dans Guay et Talbot, 2010). Également, Chapman et Tunmer (1995) mentionnent que dès les premières années de la scolarité, les élèves entretiennent des concepts de soi différents pour l'apprentissage des mathématiques et des langues. Plus un jeune élève avance en scolarité, plus son concept de soi prédit son rendement, dans les différentes matières (Marsh *et al.*, 2005). Cette diminution du concept de soi

s'expliquerait par le fait que l'élève multiplie les expériences scolaires et sociales et ainsi, apprend à reconnaître ses forces et ses faiblesses selon les domaines d'activités. Il en viendrait à modifier ses perceptions par le biais de facteurs externes, tels que ses résultats scolaires (Guay, Boivin et Marsh, 2003).

Certains chercheurs (Wigfield et Eccles, 2000) tiennent compte d'autres facteurs qui peuvent agir sur la motivation, tels que les attentes du succès et la valeur accordée à la tâche. Le modèle de l'attente du succès et de la valeur d'Eccles et de ses collaborateurs sera présenté dans la section suivante.

### **2.1.3 La théorie des attentes de succès et de la valeur**

Le modèle attentes-valeur retenu a d'abord été développé et évalué par Eccles *et al.* (1983) dans le domaine des mathématiques et prend ses origines dans les théories cognitives et psychologiques de la motivation (Eccles, 2012). Les théoriciens de cette approche soutiennent que les choix individuels, la persistance et la performance sont expliqués principalement par les croyances de l'individu en ses capacités à bien réussir une activité et à la valeur accordée à la réalisation de cette activité (Wigfield et Eccles, 2000). En effet, les attentes de succès et la valeur influenceraient directement les choix scolaires, la réussite ainsi que l'effort et la persistance. Ces variables deviennent donc centrales à la motivation scolaire (Steinmayr et Spinath, 2007; Wigfield, 1994; Wigfield et Eccles, 2000).

Les attentes de succès et la valeur accordée à une activité sont elles-mêmes influencées par les perceptions de compétences, par la difficulté perçue des différentes tâches, par les buts individuels et par la mémoire affective. À leur tour, ces dernières variables sociocognitives sont influencées par les performances antérieures et par diverses sources de socialisation, telles que les stéréotypes de genre et le milieu (Wigfield et Eccles, 2000). Ce modèle reconnaît donc l'influence de l'entourage



immédiat (enseignants, parents, amis) de l'individu sur ses perceptions de compétences, sur ses attentes de succès et sur sa perception de la valeur qu'il attribue à différents domaines (Fan, 2011).

Les attentes de succès d'un individu sont établies par les croyances relatives à ses habiletés pour réussir une tâche dans un domaine en particulier, et par sa perception de la difficulté de la tâche. Pour définir ses attentes de succès, l'individu se pose donc la question suivante: « Puis-je réussir la tâche? » Les attentes de succès d'un élève prennent ainsi appui sur l'évaluation subjective en ses capacités à réussir dans un domaine d'activités, ce qui forge ses perceptions de compétences (Wigfield, 1994). En comparaison, le sentiment d'autoefficacité du modèle de Bandura (2000) réfère plutôt à l'évaluation subjective des capacités par rapport à une tâche spécifique et immédiate. Steinmayr et Spinath (2005) soulignent que la perception de compétences serait un synonyme de concept de soi alors que Bong et Skaalvik (2003) expriment quelques réserves relativement à cette synonymie. La mesure de la perception de compétences demanderait une évaluation des habiletés propres à l'individu ainsi qu'une évaluation de ses habiletés dans différentes matières et en comparaison avec les autres (Wigfield et Eccles, 2000).

La seconde composante du modèle, la perception de valeur d'une activité, se définit comme le jugement que porte l'élève sur l'utilité d'une activité et sur la façon dont la tâche répond à ses besoins individuels (Wigfield, 1994). L'élève se demande donc : « Ai-je envie de faire cette tâche? » Le construit de la valeur se décompose en quatre composantes : l'importance de la réussite, l'intérêt (la valeur intrinsèque), l'utilité et le coût cognitif (Wigfield, 1994; Wigfield et Eccles, 2000). L'élève qui valorise une matière perçoit donc que les connaissances apprises sont pertinentes, intéressantes et utiles (Bouffard, Vezeau et Bouffard, 2006).

La valeur de la réussite correspond à l'importance accordée au fait de bien réussir une tâche (Wigfield, 1994). L'intérêt, quant à lui, renvoie au plaisir ressenti lors de l'exécution de la tâche (Wigfield, 1994; Wigfield et Eccles, 2000). Les tâches qui sont intrinsèquement valorisées procurent des effets psychologiques positifs. Si un élève emmagasine, dans sa mémoire affective, un souvenir positif, par exemple que la tâche lui a procuré du plaisir, il aura tendance à la valoriser. Cette dimension s'apparente à la motivation intrinsèque de la TAD, mais provient d'une origine théorique différente (Wigfield et Eccles, 2000). La perception de l'utilité signifie que la tâche s'avère nécessaire pour l'immédiat ou pour les plans futurs de l'élève, ce qui s'apparente à la motivation extrinsèque (Wigfield et Eccles, 2000). Finalement, le coût cognitif réfère aux avantages qu'obtiendrait un élève de faire une tâche comparativement aux pertes que cela pourrait lui engendrer. Le coût réfère aussi au fait que l'engagement dans une activité scolaire (réviser ses mots d'orthographe à la maison) demande d'en limiter une autre (clavarder sur les réseaux sociaux). Ainsi, l'élève évalue si le fait d'effectuer cette activité en vaut la peine, considérant les efforts qu'elle nécessite. Cette dernière dimension a souvent été mise de côté à l'intérieur des travaux empiriques qui utilisent ce modèle (Wigfield et Eccles, 2000).

### **Les perceptions de compétence et de valeur selon la scolarité, les matières et le genre**

Les recherches qui ont recours au modèle attentes-valeur pour étudier la motivation des élèves ont permis de dresser un portrait évocateur des changements dans les perceptions de compétence et dans la valeur selon les matières scolaires et la scolarité des élèves.

D'abord, dès le début du primaire, les élèves affichent des perceptions de compétences distinctes selon les domaines. Ces croyances diminuent significativement au cours du primaire en mathématiques, en lecture, en musique et



en sport (Fan, 2011; Jacob *et al.*, 2002; Wigfield, 1994). Cette diminution se poursuit également lors du passage primaire-secondaire. En ce qui concerne la perception de valeur, il apparaît que les élèves valorisent moins certaines matières en vieillissant. La valeur accordée aux mathématiques, à la lecture et aux sports diminue lors du passage vers le secondaire. Également, l'intérêt accordé à la lecture et à la musique décroît significativement lors de cette transition, alors que celui accordé aux mathématiques demeure plus stable (Wigfield et Eccles, 2000). Par contre, l'importance perçue de la langue d'enseignement augmenterait au secondaire (Wigfield, 1994).

### **Les perceptions de compétences et la perception de la valeur selon le genre**

Des constats ont pu être dégagés concernant la différence de genre dans les perceptions de compétences et dans la valeur accordée aux différentes matières scolaires. La recension faite par Meece, Glienke et Burg (2006) permet de synthétiser les données empiriques sur le sujet.

En ce qui concerne les perceptions de compétences, il ressort qu'une petite différence de genre se dessine dès le début du primaire chez les élèves. Les garçons ont des perceptions plus positives envers les mathématiques et les sports alors que les filles perçoivent plus positivement la musique. En langue, domaine d'intérêt pour la recherche, les garçons et les filles commencent leur primaire avec des perceptions de compétences similaires, mais la perception des garçons diminue plus rapidement que celle des filles. Au début du secondaire, cette différence dans la perception de compétences des filles et des garçons se poursuit pour finalement, s'amoinrir à la fin du secondaire (Meece, Glienke et Burg, 2006; Wigfiel et Eccles, 2000).

Les résultats de l'étude de Jacob *et al.* (2002), auprès de 761 enfants de la 1<sup>re</sup> à la 12<sup>e</sup> année, dans les domaines des mathématiques, des langues et du sport, dressent un

portrait similaire. Les perceptions de compétences diminuent en vieillissant, et ce, dans les trois domaines. La diminution est plus rapide en langue durant le primaire, mais se stabiliserait au cours du secondaire. En 6<sup>e</sup> année, les garçons évaluent leur perception de compétence dans les domaines considérés comme masculins, tels que les mathématiques et le sport, alors que cela s'avère être le contraire pour les filles; elles se considèrent plus compétentes en langue. Les perceptions de compétences des filles et des garçons en langue sont similaires en 1<sup>re</sup> année du primaire, mais celles des garçons baissent plus rapidement que celles des filles. Finalement, la valeur accordée à la langue diminue rapidement au primaire, et ce sont les filles qui y accordent une plus grande valeur.

Concernant la valeur accordée aux matières, certaines différences de genre ont également été observées. En 5<sup>e</sup> année, les élèves seraient en mesure de différencier les matières qui les intéressent de celles qui sont nécessaires pour leurs buts, sans être nécessairement attrayantes. Encore une fois, dès le primaire, les différences de genre dans la perception de valeur suivent une tangente stéréotypée. L'étude longitudinale auprès d'élèves de 1<sup>re</sup> à la 4<sup>e</sup> année (Eccles *et al.*, 1993, cité dans Wigfield et Eccles, 2000) montre que les garçons valorisent davantage les activités sportives que les filles alors que ces dernières valorisent les activités musicales et les activités de lecture. Comme chez les jeunes élèves, les filles plus âgées accordent plus de valeur aux langues que les garçons.

L'étude de Fan (2011), réalisée auprès d'élèves américains de la 10<sup>e</sup> année<sup>6</sup>, examine les relations structurelles entre les influences sociales, la valeur de la tâche, les perceptions de compétence, les attentes de succès et l'engagement scolaire dans le domaine des mathématiques et de la langue, selon les genres. Les résultats concernant

---

<sup>6</sup> La 10<sup>e</sup> année correspondrait à la 4<sup>e</sup> secondaire.

la langue d'enseignement montrent, d'une part, que la valeur intrinsèque (intérêt) était significativement reliée au fait de s'engager dans les études pour les filles, alors que les attentes vers des études postsecondaires étaient le plus fort prédicteur d'engagement pour les garçons. D'autre part, la relation avec les enseignants ainsi que la valorisation par les pairs d'une matière scolaire affectent, autant chez les filles que chez les garçons, la valeur intrinsèque et la valeur utilité. Ces résultats soulignent donc l'importance de l'environnement social dans la motivation scolaire des élèves.

Finalement, Pajares et Valiente (1999) ont porté leur attention sur le sentiment d'autoefficacité en écriture d'élèves de la 6<sup>e</sup> à la 8<sup>e</sup> année. Leurs résultats ont montré que les élèves de 6<sup>e</sup> année se sentent plus efficaces et jugent plus utile le fait de savoir bien écrire. De plus, une diminution du sentiment d'autoefficacité apparaît lors de la transition vers le secondaire. Finalement, bien que les filles accordent une plus grande utilité à l'écriture, il n'y a aucune différence de genre dans le sentiment d'autoefficacité personnelle des élèves.

D'autres chercheurs préfèrent combiner le modèle attentes-valeur à la théorie des buts d'apprentissage. La prochaine section présentera les composantes de cette théorie motivationnelle et tentera, encore une fois, de dresser les principaux constats issus des données empiriques sur le sujet.

#### **2.1.4 La théorie des buts**

Comme son nom l'indique, la théorie des buts de Dweck (1986), qui provient du courant sociocognitif, met l'accent sur les raisons qui font en sorte qu'un individu adopte un comportement lié à la réussite (Maehr et Zuzho, 2009). La motivation à l'école peut donc être traduite par les buts que se fixent les élèves lors de situations d'apprentissage. Ces buts se découperaient en deux grandes catégories : les buts de maîtrise et les buts de performance.

### **Les buts de maîtrise**

Les buts de maîtrise mettent l'accent sur l'apprentissage ainsi que sur les progrès personnels (Harackiewicz *et al.*, 2002) et tendent vers le développement de compétences (Maehr et Zusho, 2009). L'élève qui se fixe des buts de maîtrise veut accroître ses habiletés, souhaite atteindre les objectifs fixés, et ainsi, améliorer son niveau de compétences par le biais de tâches réussies (Bégin, 2008; Bowen, Chouinard et Janosz, 2004; Elliot et McGregor, 2001). Cette orientation vers la maîtrise implique que l'élève fasse des efforts et valorise le travail. Il considère que la réussite fluctue avec l'effort (Denoncourt, Bouffard *et al.* 2004; Vezeau, Bouffard et Boileau, 2000).

### **Les buts de performance**

En revanche, les buts de performance renvoient à une préoccupation plus générale à l'égard de la démonstration d'habiletés et à une tentative de faire mieux ou d'éviter de faire moins bien que les autres (Harackiewicz *et al.*, 2002). L'élève qui poursuit des buts de performance accorde une importance accrue aux résultats scolaires et à la reconnaissance des autres, que ce soit ses pairs, ses parents ou ses enseignants (Pajares et Cheong, 2003). L'élève qui entretient des buts de performance est préoccupé par l'image sociale qu'il projette. Les buts de performance sont généralement considérés comme étant positif, lié à l'effort et au rendement scolaire élevé.

### *Les orientations d'approche et d'évitement*

Plus récemment, Elliot et ses collègues (Elliot et McGregor, 2001; Harackiewicz *et al.*, 2002) ont apporté une précision importante à la théorie des buts. Ces chercheurs ont avancé que les buts d'apprentissage ne sont pas mutuellement exclusifs et peuvent être mis en relation en termes d'approche et d'évitement. En état d'approche,

l'individu s'investit dans une situation qui lui semble valorisante et attrayante et qui lui permet de gagner des acquis individuels (Bégin, 2008; Maehr et Zusho; 2009). Lors d'un état d'évitement, l'individu est confronté à une situation non désirée, ce qui crée des comportements de fuite et de non-engagement. L'élève tente donc d'éviter de s'y engager (Bowen, Chouinard et Janosz, 2004).

		<b>Définition de la compétence</b>	
		Absolue/ Interpersonnelle	Normative
<b>Valeur de la compétence</b>	Tendre vers le succès (positif)	But d'approche de la maîtrise	But d'approche de la performance
	Éviter l'échec (négatif)	But d'évitement de la maîtrise	But d'évitement de performance

Figure 2.2 : Structure 2x2 de la théorie des buts d'apprentissage, traduite par l'étudiante-chercheuse, d'Elliot et McGregor (2001)

Cette distinction de l'orientation d'approche ou d'évitement a mené à la structure 2x2 de la théorie des buts. Ainsi, quatre buts découlent du modèle 2x2 de la théorie des buts d'apprentissage, comme le montre la figure 2.2. Les buts d'approche de la maîtrise mettent l'accent sur l'apprentissage et la compréhension, alors que les buts d'évitement de la maîtrise se caractérisent par une volonté de ne pas perdre ou diminuer sa compétence (Maehr et Zuzho, 2009). Pour illustrer ce type de buts, prenons l'exemple d'un élève champion en orthographe qui a mémorisé une liste de mots pour arriver à ce titre. Il ne voudra pas diminuer sa compétence et tentera de rester aussi compétent qu'il ne l'est déjà. Quant aux buts d'approche de la performance, ils sont orientés vers le désir de faire mieux que les autres. Un élève voudrait, par exemple, obtenir la meilleure note de la classe afin de se comparer aux

autres. Les buts d'évitement de la performance mettent l'accent sur le désir de ne pas paraître incompétent, de ne pas échouer (Maehr et Zusho, 2009).

### **Les buts d'apprentissage selon le niveau de scolarité et le genre**

Le concept de but est essentiel à la compréhension de l'engagement et la persévérance scolaires. Plusieurs données empiriques convergent vers le fait que les buts de maîtrise (approche et évitement) sont liés positivement au maintien de l'intérêt pour l'école, au désir de relever des défis, à l'engagement et à la persistance dans une tâche et à l'utilisation de stratégies d'apprentissage efficaces (Harackiewicz *et al.*, 2002; Maehr et Zusho, 2009; Meece, Glienke et Burg, 2006). Il appert que les élèves du primaire qui ciblent des buts de maîtrise élevés sont davantage engagés dans leurs apprentissages (Browen, Chouinard et Janosz, 2004). Également, selon une étude de Dweck (1989) citée dans Viau (1994), plus les buts de maîtrise sont élevés chez un élève, plus cet élève sera motivé.

Pajares et Cheong (2003), dans une étude auprès de 1266 élèves américains de 4<sup>e</sup> à la 11<sup>e</sup> année, se sont penchés sur l'évolution des buts d'apprentissage en écriture. Leurs données montrent que les buts de maîtrise et les buts d'approche de la performance diminuaient au cours du primaire, pour augmenter à la fin du secondaire. De plus, les filles présentent davantage de buts de maîtrise à tous les niveaux scolaires étudiés, alors que les garçons affichent davantage de buts d'approche et d'évitement de la performance.

La recherche de Bouffard, Vezeau et Simard (2006), menée auprès de 406 élèves québécois de la 4<sup>e</sup> à la 6<sup>e</sup> année, s'intéresse à la relation entre les buts d'apprentissage des élèves, leur sentiment d'autoefficacité personnelle, la valeur accordée en mathématiques et en français et leurs perceptions des attentes parentales, ainsi qu'aux liens entre ces variables et le rendement scolaire. Les résultats montrent que les buts



de maîtrise sont plus élevés chez les élèves de 4<sup>e</sup> année que chez ceux de 6<sup>e</sup> année. Les données ne montrent aucune différence entre les filles et les garçons concernant leur perception de compétences, leur but de maîtrise et de performance, tant en mathématiques qu'en français. Par contre, les filles présentent moins de buts d'évitement que les garçons et accordent plus de valeur à la langue. Finalement, les variables motivationnelles reliées au rendement en français sont similaires chez les garçons et les filles.

En somme, cette brève présentation des modèles motivationnels montre la complexité du phénomène de la motivation chez les élèves. Il ressort que la motivation diminue au cours de la scolarité, notamment lors du passage primaire-secondaire. De plus, le domaine des langues (la lecture et l'écriture) est particulièrement teinté de différences de genre. Les filles semblent être plus disposées à entretenir une motivation intrinsèque élevée, à afficher des buts de maîtrise, à se percevoir compétentes et à valoriser le français que les garçons. Ces construits motivationnels sont tous reconnus pour avoir une incidence sur le rendement scolaire, notamment en écriture.

## **2.2 Cadre conceptuel**

En se basant sur les théories de la motivation présentées précédemment, la section suivante propose un éclairage sur les concepts du rendement antérieur, du rendement scolaire, du genre ainsi que sur l'acte d'écrire, qui sont employés dans le cadre de cette recherche.

### **2.2.1 Le rendement antérieur comme source d'influence de la motivation**

Les composantes motivationnelles d'un individu se construisent au fur et à mesure que ce dernier vit des expériences sociales et scolaires. La réussite est donc

influencée par les valeurs subjectives tout comme les perceptions de compétences développées (Wigfield, 1994).

Les écrits mentionnent le rôle central du rendement antérieur comme soutien à l'articulation des croyances individuelles à l'égard de diverses tâches (Wigfield, 1994; Wigfield et Eccles, 2000; Marsh *et al.*, 2005; Steinmayr et Spinath, 2007). Comme les perceptions de compétences sont habituellement corrélées modérément à fortement avec le rendement dans certains domaines, ce rendement influence, à son tour, la construction de ces perceptions futures (Steinmayr et Spinath, 2007). Autrement dit, les résultats antérieurs sont le point d'appui à partir duquel l'élève façonne sa perception de compétence. En effet, son rendement antérieur lui fournit des indices qui lui permettent de juger de sa capacité à plus ou moins réussir une tâche (Viau, 1998). L'importance accrue du rendement antérieur pour prédire non seulement les perceptions motivationnelles, mais également le rendement futur souligne la nécessité de le prendre en compte

### **2.2.2 Le rendement scolaire comme indice de performance valide**

Dans la présente étude, le rendement scolaire est employé comme mesure de la performance des élèves. Bien que certaines recherches aient recours à des tests standardisés, plusieurs considérations justifient le choix d'utiliser les résultats scolaires comme mesure de rendement. L'intention de cette section n'est pas de résoudre le débat sur la question de la validité de différents indicateurs de performance, mais plutôt d'exposer les raisons qui font en sorte que les résultats scolaires sont à même de fournir un bon indicateur de la performance en contexte scolaire.

D'abord, lorsque la motivation des élèves est étudiée dans un domaine, semblable à celui de l'écriture, il est essentiel de tenir compte de l'environnement scolaire dans



lequel cette motivation se construit, évolue et se transforme. Tel que mentionné précédemment, le rapport à l'écrit d'un élève se modifie au fil de ses expériences scolaires (Chartrand, 2006). Il apparaît donc logique de croire que les résultats qu'accumule un élève au cours de sa scolarité participent à la conception de ses perceptions et ainsi, influencent sa motivation.

Roberge (1999), à propos de la correction des productions écrites des élèves, mentionne que les élèves « sont d'abord intéressés par la note et ensuite, les commentaires [...] puisque la note est la seule porte-parole de la qualité du texte ». Ce résultat aura une incidence sur son processus motivationnel. Ainsi, les résultats scolaires représentent une source plus importante de rétroactions de ses habiletés que les tests standardisés (Marsh *et al.*, 2005; Steimayr et Spinath, 2007). L'élève, en considérant ses résultats, ajustera ses perceptions d'habiletés.

Il est également pertinent de noter que les tests standardisés ne sont pas utilisés dans les écoles québécoises, puisque les notes obtenues dans les matières scolaires, consignées dans les bulletins, indiquent la progression des élèves (Steinmayr et Spinath, 2007). De plus, c'est le rendement dans les différentes matières qui détermine le degré de réussite d'un élève à l'égard des objectifs spécifiques du programme, lui permettant ainsi d'obtenir son diplôme (Legendre, 2005; MÉLS, 2001).

Marsh *et al.* (2005) avancent que les résultats proviennent de situations plus signifiantes que les tests, puisque ces derniers présentent moins d'enjeux. Par exemple, des caractéristiques, telles que l'étude, l'effort fourni et la persistance, n'affectent pas le résultat au test, alors que ces caractéristiques peuvent avoir un impact dans les résultats, car elles peuvent faire partie du processus d'évaluation. Par conséquent, bien que les tests standardisés puissent réduire certains biais, le

rendement scolaire est doté d'une valeur écologique accrue, ce qui justifie d'y recourir pour la présente étude. D'autres recherches utilisent également les résultats finaux (Vezeau, Bouffard et Boileau, 2000; Pajares et Valiente, 2001; Pajares et Cheong, 2003; Steinmayr et Spinath, 2007; Plante, 2009) comme indice de performance valide. L'utilisation des notes au bulletin pour évaluer le rendement scolaire s'avère légitime par la validité écologique de cette mesure (Pajares et Cheong, 2003 ; Steinmayr et Spinath, 2007). Aussi, les résultats scolaires jouent un rôle important dans la vie des élèves, étant donné que ces derniers s'appuient sur ces notes pour déterminer leurs succès ou leurs échecs dans les matières scolaires.

### 2.2.3 Le genre

Le rôle du genre est fort important dans l'étude de la motivation, puisque les filles et les garçons affichent des profils différents et poursuivent des parcours scolaires distincts. Le terme *genre* est employé dans le cadre de cette recherche, puisqu'il importe de différencier l'origine biologique d'un individu (son sexe) de son origine sociale. Les rôles définis comme étant masculins ou féminins ne sont pas déterminés à la naissance de l'individu, mais sont attribués par les interactions sociales, apprises à l'école et au sein de la famille. Ils peuvent donc évoluer différemment selon le milieu des individus (CSÉ, 1999). En ce sens, les distinctions entre les garçons et les filles font davantage référence à leur genre qu'à leur sexe. Qui plus est, lorsqu'il est question de la motivation des élèves dans le domaine des langues en particulier, il est important de tenir compte du genre, puisque les élèves considèrent de façon stéréotypée cette matière. Les garçons conçoivent la lecture et l'écriture comme des activités spécifiquement féminines.

Le concept de rendement antérieur, du rendement comme mesure valide de performance et celui du genre ont été explicités. Il ressort que le rendement antérieur modifie les perceptions de compétences de l'élève qui, à leur tour, influencent le

rendement futur. Comme les résultats scolaires s'inscrivent dans le vécu scolaire de l'élève, ils constituent des points d'appui sur lesquels se fonde sa motivation. Le genre d'un individu, quant à lui, peut influencer son comportement et sa motivation envers une activité scolaire.

Pour compléter cette section, il importe de définir quelles sont les attentes de fin de cycle en écriture des élèves de 6<sup>e</sup> année ainsi que celles en 1<sup>re</sup> secondaire lorsque le rendement en écriture est étudié.

#### **2.2.4 Les attentes en écriture des élèves au terme du 3<sup>e</sup> cycle du primaire**

Au Québec, l'ordre d'enseignement primaire se divise en six années qui se répartissent en trois cycles, d'une durée de deux ans chacun. L'enseignement primaire s'attarde aux matières de base de la formation générale afin de favoriser le développement global de l'élève et de le préparer à l'école secondaire (MÉLS, 2001). Le PFÉQ situe l'apprentissage de l'écriture dans le domaine des langues au sein d'une compétence; celle d'*Écrire des textes variés*. Afin de mieux comprendre où un élève de 10-12 ans devrait se situer à la fin du 3<sup>e</sup> cycle du primaire, les attentes prescrites par le PFÉQ seront explicitées.

#### **Attentes à la fin de la 6<sup>e</sup> année en écriture**

En ce qui concerne l'apprentissage de l'écriture, l'élève doit être en mesure de rédiger avec une certaine efficacité des textes variés adaptés au contexte et au destinataire. Il doit être capable de s'exprimer clairement, de façon cohérente, en ayant recours à des phrases complexes. Les idées qu'il développe devront être liées entre les phrases et les paragraphes au moyen de connecteurs. Il doit utiliser un vocabulaire précis, varié et évocateur. En ce qui a trait à la syntaxe et la ponctuation, il doit y recourir de façon adéquate tout en orthographiant correctement les mots usuels et les verbes dans leurs formes les plus fréquentes. L'élève doit également accorder le groupe du nom, le

verbe, l'attribut et le participe passé avec l'auxiliaire être. Finalement, il doit être en mesure d'utiliser des stratégies de rédaction, de révision et de correction en vérifiant auprès d'outils de référence (MÉLS, 2001).

### **Attentes en 1<sup>re</sup> secondaire en écriture**

Les apprentissages liés à l'écriture entamés au primaire se poursuivent lors de la première année au secondaire. La progression des apprentissages, publiée par le MÉLS (2011a), fournit des indications claires aux enseignants quant au développement des diverses compétences scripturales à approfondir. Ce document se divise en deux sections : les modes de discours et les ressources de la langue.

En ce qui concerne les modes de discours privilégiés en 1<sup>re</sup> secondaire, on constate que c'est davantage l'écriture de descriptions, de justification et de narration qui est au programme. Les apprentissages à réaliser dans ces types de texte se découpent en trois critères, soit l'adaptation à la situation de communication (se situer comme énonciateur, tenir compte du destinataire ainsi que des éléments de la tâche, etc.), la structure et l'organisation (donner un titre, développer des aspects et des sous-aspects, utiliser divers procédés, etc.) et la cohérence (utiliser des marques d'organisation du texte, avoir recours à des moyens textuels de cohérence, etc.).

Quant aux connaissances relatives à la langue, elles sont regroupées en fonction de leur utilité dans les situations de communication et se divisent en quatre sections, soit *Nommer et caractériser*, *Situer dans le temps*, *Introduire des discours rapportés* et *Modaliser*. Les élèves de 1<sup>re</sup> secondaire poursuivent leurs apprentissages entamés au primaire à propos de l'orthographe grammaticale et d'usage, de la ponctuation, de la grammaire de la phrase et du lexique. On remarque qu'un grand nombre d'apprentissages suivent une progression et que leur acquisition systématique ne se fait pas en 1<sup>re</sup> secondaire.

En considérant ce qui précède, on peut dire que l'écriture est une dimension particulière du langage qui demande diverses habiletés cognitives chez l'élève. Malheureusement, beaucoup d'élèves se heurtent à des difficultés lorsque le moment de la correction survient. Plusieurs n'arrivent pas à appliquer une stratégie de correction efficace, alors que d'autres ne maîtrisent pas le système de la langue dans son ensemble et ne voient pas l'utilité de la correction (Lefrançois, 2005). La compétence du discours est bien maîtrisée, mais celle de l'orthographe grammaticale est peu réussie. Certains chercheurs se sont d'ailleurs attardés aux différences de genre dans quelques composantes de l'écriture.

### **Différences de genre dans l'acte d'écrire**

La recherche de Bégin (2008), réalisée au Québec, auprès d'élèves de 3<sup>e</sup> cycle du primaire, a permis d'examiner les résultats des élèves en orthographe selon leur genre. Une différence est notée quant au rendement en orthographe, puisque les filles ont obtenu un score significativement supérieur à celui des garçons. En particulier, elles éprouvent de la facilité en ce qui a trait au traitement phonologique et dans les connaissances lexicales spécifiques. Bégin (2008) mentionne que ces résultats sont similaires à ceux obtenus par d'autres chercheurs (Jordelet, 2006; MÉLS, 2006; Pajares *et al.*, 1999; PIRLS, 2002, cités dans Bégin, 2008) suggérant que les filles ont des capacités langagières supérieures que celles des garçons. De plus, les résultats de Bégin (2008) ne révèlent aucune différence de genre dans le sentiment de compétences des élèves alors que les filles manifestent plus de plaisir à orthographier les mots que les garçons.

Par ailleurs, Jones et Myhill (2007) ont effectué une recherche sur les différences et les similitudes selon les genres quant à l'aptitude à écrire auprès d'élèves britanniques. Il appert que les garçons sont moins performants en écriture que les filles dans l'ensemble des pays occidentaux anglophones. Les auteurs expliquent que les garçons

sont moins motivés et se montrent plus réticents à réviser et à corriger leurs productions écrites. Ils s'avèrent d'ailleurs moins engagés dans le processus d'écriture au fur et à mesure qu'ils cheminent dans leur scolarité, puisque l'écriture serait considérée comme une activité passive et réflexive destinée aux femmes. Selon Millard's (1997), cités dans Jones et Myhill (2007), les différences de genre évoquées proviendraient du fait que les filles écrivent davantage comme l'exige le milieu scolaire, puisque la lecture les préparerait à cette exigence. Les garçons, concentrant davantage leur intérêt à la télévision, l'ordinateur ou les jeux vidéo, auraient tendance à écrire à propos des actions, au détriment de détails. Jones et Myhill poursuivent en relatant que les garçons préféreraient les textes non littéraires (Barrs & Pidgeon, 1998; Hall & Coles, 1999; Moss, 1999; White, 1987, cités dans Jones et Myhill, 2007). Également, ce serait le sujet, plutôt que le type de texte, qui influencerait l'intérêt des garçons à écrire. De plus, offrir des choix quant au sujet de l'écriture pourrait bénéficier aux garçons. Par contre, il existe souvent un écart entre ce que les garçons aiment écrire et ce que l'enseignant exigerait (Jones et Myhill, 2007). Ainsi, il apparaît que l'écriture scolaire favoriserait davantage les filles que les garçons. Ces derniers semblent plus intéressés lorsque le sujet de rédaction n'est pas imposé et lorsqu'il s'agit de textes courants. La section suivante qui clôt le chapitre présentera les objectifs de cette recherche.

### **2.3 Objectifs spécifiques et hypothèses de recherche**

L'objectif principal du présent mémoire est d'étudier le lien entre la motivation à écrire, selon la théorie de l'autodétermination, le modèle attentes-valeur et la théorie des buts, et le rendement en écriture des élèves de la 1<sup>re</sup> secondaire.

De cet objectif principal découlent quatre objectifs spécifiques ainsi que des hypothèses de recherche, le cas échéant :



- 1) Examiner la **présence d'une différence de genre dans le rendement en écriture** des élèves de 1<sup>re</sup> secondaire;

À l'instar des écrits dans le domaine, nous postulons que les résultats en écriture des filles seront plus élevés que ceux des garçons (Archambault, 2006; CSÉ, 1999; Conseil des ministres de l'Éducation, 2003; Lévesque, 2007; MÉLS, 2004; OCDE, 2010; St-Amant, 2007).

- 2) Étudier les **différences de genre dans la motivation à écrire**, selon la théorie de l'autodétermination, le modèle attentes-valeur et la théorie des buts;

Nous supposons l'existence de différences de genre dans la motivation à écrire selon les différents aspects de la motivation. Conformément aux écrits scientifiques mentionnés précédemment, il est attendu que les filles afficheront une motivation intrinsèque plus élevée que les garçons, que leurs perceptions de compétences seront accrues, qu'elles valoriseront davantage l'écriture et que leurs buts d'apprentissage viseront davantage la maîtrise que les garçons (Guay *et al.*, 2010; Meece, Glienke et Burg, 2006; Pajares et Cheong, 2003; Wigfiel et Eccles, 2000).

- 3) Étudier la relation **entre le rendement en écriture et la motivation à écrire** des élèves, selon la théorie de l'autodétermination, le modèle attentes-valeur et la théorie des buts;

Nous croyons que la motivation à écrire, notamment les perceptions de compétences, contribuera à expliquer le rendement en écriture des filles et des garçons de la 1<sup>re</sup> secondaire (Bouffard, Vezeau, Simard, 2006).

- 4) **Vérifier quelle théorie ou quel modèle de la motivation à écrire explique le mieux le rendement en écriture** des filles et des garçons en première secondaire.

Étant donné que ce quatrième objectif est exploratoire et que très peu d'écrits présentent une comparaison entre les théories et modèle, nous ne pouvons prévoir lequel expliquera le plus le rendement en écriture des élèves de 1<sup>re</sup> secondaire. Ainsi, aucune hypothèse n'est ici formulée.



## **CHAPITRE III**

### **MÉTHODOLOGIE**

Ce chapitre présente les choix méthodologiques de ce projet en fonction des objectifs de recherche énumérés précédemment. Le type de recherche ainsi que le devis utilisé sont d'abord décrits et justifiés. Vient ensuite la description des sujets de la recherche et des méthodes de recrutement que nous avons utilisées. Par la suite, nous présentons le déroulement de la collecte de données ainsi que les instruments de mesure. Finalement, nous décrivons les analyses effectuées pour le traitement des données.

#### **3.1 L'approche de recherche**

Ce projet de recherche s'intéresse aux relations qui unissent la motivation à écrire, selon trois des théories et modèle de la motivation fréquemment utilisés, et le rendement en écriture des élèves de la 1<sup>re</sup> secondaire, selon le genre des élèves. Afin de valider le cadre théorique et de répondre aux objectifs de recherche mentionnés précédemment, ce projet a adopté une méthodologie de type quantitatif, puisqu'il souhaite identifier les caractéristiques de la motivation à écrire et du rendement en écriture des filles et des garçons.

Le choix d'une démarche quantitative s'avère le plus approprié, parce que le problème de recherche s'y prête bien étant donné qu'il est possible de quantifier certains de ses aspects, tels que la motivation et le rendement. À cet effet, des instruments ont été construits à partir des théories de la motivation, permettant ainsi

de mesurer leurs éléments constitutifs grâce à des indicateurs (Van der Maren, 2004). Aussi, lorsque les hypothèses formulées ne se basent pas uniquement sur des intuitions, mais plutôt sur les écrits scientifiques et sur l'observation perçue dans le milieu concerné par la recherche, il convient d'utiliser une méthode quantitative (Boudreault et Cadieux, dans Karsenti et Savoie-Zajc, 2011). Cette avenue s'avère essentielle pour la confirmation ou non d'hypothèses de recherche. Ajoutons également que l'analyse des données dans une optique quantitative permettra de vérifier de façon objective si des corrélations peuvent être établies entre les variables mesurées (Poison, 1983). Aussi, lorsqu'un chercheur désire étudier les divers types de relations entre deux variables ou plus, afin d'obtenir le portrait le plus juste possible d'une situation, le devis de recherche descriptive doit être privilégié (Boudreault et Cadieux, dans Karsenti et Savoie-Zajc, 2011). La présente recherche tentera donc d'examiner comment des variables (la motivation à écrire, le rendement et le genre) sont liées et dans quelle mesure. Bien que les analyses statistiques ne doivent pas être une fin en soi, elles s'avèrent une étape avantageuse pour donner un sens aux informations recueillies (Van der Maren, 2004).

### **3.2 Participants**

Cette recherche quantitative a été menée dans une optique professionnelle et la population des participants prévue ( $N=120$ ) provient de l'ensemble des groupes de 1<sup>re</sup> secondaire de l'école dans laquelle travaille l'étudiante-chercheuse. Cette école publique francophone se situe dans la grande région montréalaise et accueille des élèves d'enseignement régulier ainsi que des élèves qui nécessitent des services adaptés. L'indice de défavorisation de l'école est de 4 sur une échelle allant de 1 à 10 (MÉLS, 2011c), 10 représentant le niveau de défavorisation le plus élevé. Les valeurs de défavorisation sont calculées à partir de l'indice de milieu socioéconomique et l'indice du seuil de faible revenu (MÉLS, 2011c).

Les parents des élèves participants ont rempli un formulaire de consentement dans lequel les intentions du projet de recherche ainsi que les mesures de confidentialité étaient mentionnées. Les élèves dont les parents n'ont pas consenti à les faire participer à la recherche n'ont pas été pris en compte pour la constitution de l'échantillon final. Ainsi, l'échantillonnage en est un de convenance, puisque les sujets disponibles et consentants ont été retenus, sans application de règles particulières de sélection. Parmi le nombre total de participants sollicités ( $N=120$ ), 89 (74%) ont rapporté un formulaire de consentement parental signé et ont donc été retenus pour l'étude.

Un questionnaire sociodémographique (voir appendice C), destiné aux parents, devait être rapporté à l'école par l'élève. Comme la moitié des questionnaires ont été retournés, il ne s'avère possible de dresser qu'un portrait sociodémographique partiel de l'échantillon. Ce dernier se compose de 89 enfants (42 garçons; 47 filles), répartis au sein de cinq classes. Trois enseignantes se partagent ces groupes. L'âge moyen des élèves au moment de la passation des questionnaires était de 13,05 ans (e.t. : 0,69). La moitié des élèves (50 %) sont unilingues francophones et 31,8 % ont le français comme langue maternelle, mais parlent une seconde langue à la maison, telles que l'anglais, l'espagnol et le créole. Les autres participants ont soit l'espagnol (9,1 %) ou une autre langue (9,1 %) comme langue maternelle.

Tableau 3.1

Données sociodémographiques des participants<sup>7</sup>

		n	%
<b>Revenu familial</b> (n <sub>tot</sub> = 44)	Moins de 30 000\$	10	22,7
	30 000\$ à 60 000\$	21	47,8
	Plus de 60 000\$	11	25,0
	Refus	2	4,5
<b>Scolarité de la mère</b> (n <sub>tot</sub> = 35)	Sans DES	9	25,7
	DES	5	14,3
	DEP ou DEC	17	48,6
	Université	4	11,4
<b>Scolarité du père</b> (n <sub>tot</sub> = 23)	Sans DES	6	26,1
	DES	5	21,7
	DEP ou DEC	9	39,1
	Université	3	13,0
<b>Travail de la mère</b> (n <sub>tot</sub> = 36)	Sans emploi	10	27,8
	Temps partiel	5	13,9
	Temps plein	21	58,3
<b>Travail du père</b> (n <sub>tot</sub> = 24)	Sans emploi	1	4,2
	Temps partiel	3	12,5
	Temps plein	20	83,3
<b>Structure familiale</b> (n <sub>tot</sub> = 44)	Biparentale	22	50,0
	Monoparentale	16	36,4
	Autre	6	13,6
<b>Frères et sœurs</b> (n <sub>tot</sub> = 42)	Aucun	5	11,9
	1 ou 2	19	45,2
	3 et plus	18	42,9

<sup>7</sup> Le nombre total de répondants varie en fonction des réponses obtenues pour chacune des sections du questionnaire.

Tel que présenté dans le tableau 3.1, 22,7 % des élèves proviennent d'une famille dont le revenu familial est inférieur à 30 000 \$ alors que 72,8 % gagnent un revenu supérieur à 30 000 \$. Concernant la scolarité de la mère, 74,3 % d'entre elles possèdent au minimum un diplôme d'études secondaires (DES). Les données sont similaires pour la scolarité des pères (73,9 %). La moitié des participants (50 %) vivent au sein d'une structure biparentale et la plupart (86,1 %) ont au moins un frère ou une sœur.

### **3.3 Mesures**

Le questionnaire a constitué le principal type d'outil pour la collecte de données. En effet, l'administration de questionnaires est la technique de recherche utilisée pour mesurer le degré de motivation en écriture des élèves de la 1<sup>re</sup> secondaire. Selon Gaudreau (2008), c'est l'analyse de la série de réponses au questionnaire qui permet de connaître la caractéristique étudiée, puisque cette dernière n'est pas mesurable par le répondant lui-même. Le questionnaire se trouve à être un instrument d'observation indirecte, puisque la caractéristique ne peut être observée à l'œil nu. Le rendement futur des participants correspond au résultat obtenu au bulletin à la 1<sup>re</sup> étape de l'année scolaire 2011-2012 dans la compétence *Écrire des textes variés*. Le rendement antérieur correspond au rendement de 6<sup>e</sup> année obtenu à la 4<sup>e</sup> étape de l'année 2010-2011. La section suivante abordera les différentes mesures utilisées dans cette recherche.

#### **3.3.1 Rendement en écriture**

Le rendement des élèves à la compétence à écrire des textes variés, à la fin de leur 1<sup>re</sup> étape (novembre 2011), a été retenu. Les résultats fournis par les écoles sont rapportés en pourcentage et correspondent à ceux inscrits dans le bulletin de notes des participants.

Le résultat de 6<sup>e</sup> année correspond à la note finale, en pourcentage, à la compétence *Écrire des textes variés* de l'année 2010-2011. Elle provient du bulletin de fin d'année des participants. Aucune conversion n'a été faite.

### 3.3.2 Mesures motivationnelles

Afin de répondre aux objectifs ciblés, les participants ont rempli un questionnaire évaluant les variables associées à la motivation à écrire selon la TAD, le modèle attentes-valeur et la théorie des buts.

#### *Questionnaire de la motivation à écrire selon la TAD*

Pour mesurer la motivation à écrire selon la TAD, l'outil retenu est le questionnaire de la motivation à écrire de Guay *et al.* (2009). Ce questionnaire comprend 4 sous-échelles, soit 1) le concept de soi, 2) la motivation intrinsèque, 3) la motivation extrinsèque par régulation externe et 4) la motivation extrinsèque par régulation identifiée. Chaque sous-échelle est mesurée par trois items qui correspondent à une affirmation sur l'écriture. Le répondant doit se positionner en fonction de ce qui le représente le mieux selon une échelle de réponse de type Likert en cinq points : *toujours non* (1), *parfois non* (2), *je ne sais pas* (3), *parfois oui* (4) et *toujours oui* (5). Cet instrument provient de l'*Elementary School Motivation Scale* (ESMS) de Guay (2009) qui a été adapté à partir de la version de l'*Academic Motivation Scale* (Vallerant *et al.*, 1989).

La validation de cet instrument auprès d'un échantillon de 425 élèves du primaire de la région de Québec a révélé une fidélité satisfaisante de l'instrument utilisé, avec des indices alpha de Cronbach toujours égaux ou supérieurs à 0.70 chacune des échelles (voir tableau 3.2). Comme ces valeurs s'approchent de 1, les items de ce



questionnaire permettent de mesurer de façon acceptable la motivation à écrire selon la TAD.

Tableau 3.2

Cohérence interne des dimensions de la motivation selon la TAD

Échelle	Exemples d'items	Indice de cohérence	Indice de cohérence standardisé
Motivation intrinsèque	J'aime <b>écrire</b> ; L' <b>écriture</b> m'intéresse beaucoup.	0,783	0,751
Motivation extrinsèque externe	J' <b>écris</b> pour montrer aux autres que je suis bon(ne); J' <b>écris</b> pour faire plaisir à mes parents ou à mon enseignant(e).	0,754	0,743
Motivation extrinsèque identifiée	<b>Écrire</b> va me permettre d'apprendre beaucoup de choses utiles; J'ai choisi d' <b>écrire</b> pour apprendre plein de choses.	0,779	0,782
Concept de soi	J'ai toujours bien réussi en <b>écriture</b> ; <b>Écrire</b> c'est facile pour moi.	0,715	0,708

### Questionnaire de la perception de compétences et de la valeur relative à l'écriture selon le modèle attentes-valeur

Pour mesurer la motivation à écrire selon le modèle attentes-valeur, deux indicateurs ont été retenus : le sentiment de compétences et la valeur attribuée à l'écriture. Pour mesurer ces indicateurs, nous avons retenu le questionnaire *Mathematics attitudes scales*, de Fennema et Sherman (1976), adapté en contexte du français et validé en français par Vezeau, Chouinard et Couture (1998). Ce questionnaire présente 17 items, répartis en deux sous-échelles. La première sous-échelle, *Perception de compétences*, fait référence à la confiance de l'élève de posséder les capacités nécessaires pour réussir en écriture. La seconde sous-échelle, *Valeur*, renvoie à son intérêt pour les tâches scripturales, à sa perception de l'utilité de l'écriture, ainsi que l'importance qu'il y accorde. Le répondant doit donner son accord par le biais d'une



échelle Likert de cinq points, allant de *tout à fait en désaccord* (1), *un peu en désaccord* (2), *neutre* (3), *un peu en accord* (4) et *tout à fait en accord* (5). Certains items de ces sous-échelles ont été inversés afin que des scores élevés (près de 5) indiquent un degré élevé de motivation et que des scores faibles (près de 1) indiquent un faible degré de motivation. Les indices de fidélité des échelles de cet instrument sont présentés dans le tableau 3.3.

Tableau 3.3

Cohérence interne des dimensions de la motivation selon le modèle attentes-valeur

Échelle	Exemples d'items	Indice de cohérence	Indice de cohérence standardisé
Perception de compétences	Je pense que <u>pour moi</u> , l' <b>écriture</b> est une compétence très difficile à maîtriser; En <b>écriture</b> , je suis un (une) des meilleur(e)s de ma classe; Je ne me sens pas capable d' <b>écrire des bons textes</b> dans mon cours de français.	0,652	0,682
Valeur (intérêt)	J'aime beaucoup l' <b>écriture</b> ; Je suis content(e) quand c'est le temps de faire une <b>production écrite</b> .	0,720	0,783
Valeur (utilité)	Je trouve que l' <b>écriture</b> sera utile pour plus tard; L' <b>écriture</b> est utile dans la vie de tous les jours.	0,701	0,702
Valeur (importance)	Pour moi, l' <b>écriture</b> est une compétence importante; La maîtrise de l' <b>écriture</b> est importante pour réussir dans la plupart des matières scolaires.	0,338	0,340

### Le questionnaire des buts d'apprentissage

Pour mesurer la motivation à écrire selon la théorie des buts, l'outil retenu est le *Achievement Goals Questionnaire*, tiré d'Elliot et McGregors' (2001), traduit par une étudiante en traduction et validé par la direction de la recherche. Ce questionnaire mesure quatre différents buts, soit celui du but d'approche de maîtrise, du but d'approche de performance, du but d'évitement de maîtrise et du but d'évitement de performance. Chaque sous-échelle est mesurée par trois items. Pour chacun des items,

les répondants se positionnent selon une échelle à sept points : *fortement en désaccord* (1), *assez en désaccord* (2), *un peu en désaccord* (3), *neutre* (4), *un peu d'accord* (5), *assez d'accord* (6) et *fortement d'accord* (7). Cet instrument en version originale anglophone présente une consistance interne satisfaisante, puisque les coefficients alpha de Cronbach se situent entre 0.83 et 0.92 (Elliot et McGregor's, 2001). Les indices de consistance interne de la version traduite se trouvent au tableau 3.4. Toutefois, certains indices présentent des valeurs inférieures à ce qui est attendu, ce qui limitera l'interprétation des données, tirés de ce questionnaire.

Tableau 3.4

Cohérence interne des dimensions de la motivation selon la théorie des buts

Échelle	Exemples d'items	Indice de cohérence	Indice de cohérence standardisé
But d'approche de la maîtrise	Cette année, je veux en apprendre le plus possible en <b>écriture</b> ; Cette année, c'est important pour moi de comprendre le plus en profondeur possible le contenu de mes cours de <b>français écrit</b> .	0,662	0,666
But d'approche de la performance	Cette année, je veux bien faire en <b>écriture</b> comparativement aux autres élèves; Mon objectif cette année est de maîtriser complètement le contenu de mes cours de <b>français écrit</b> .	0,763	0,764
Évitement de la performance	Cette année, c'est important pour moi d'éviter de mal réussir en <b>écriture</b> comparativement aux autres élèves; Mon objectif cette année est d'éviter de faire pire que les autres élèves en <b>écriture</b> .	0,200	0,196
Évitement de la maîtrise	Cette année, je veux éviter d'en apprendre moins qu'il ne soit possible de le faire en <b>écriture</b> ; Cette année, c'est important pour moi d'éviter une compréhension incomplète du contenu des cours de <b>français écrit</b> .	0,388	0,333

### 3.4 Déroulement

Avant d'entamer la collecte de données, une rencontre entre l'étudiante-chercheuse et la direction de l' cole a eu lieu afin de présenter le projet ainsi que les retombées possibles dans le milieu scolaire. Une fois l'autorisation accordée, l'étudiante-chercheuse a soumis le projet aux enseignantes de français de la 1<sup>re</sup> secondaire afin de leur demander leur collaboration. Une première rencontre a été faite dans les cinq groupes par l'étudiante-chercheuse afin d'expliquer le projet de recherche aux élèves et afin de distribuer les formulaires de consentement. Une fois les autorisations amassées, la collecte de données a pu se dérouler au cours de quatre journées, soit le 10, 14, 15 et 16 novembre 2011, en fonction de la disponibilité de l'étudiante-chercheuse et des enseignantes.

Les groupes ont donc été rencontrés de façon collective dans leur classe respective de français. Tous les questionnaires étaient munis d'un code afin d'assurer la confidentialité des participants. L'étudiante-chercheuse a d'abord donné des directives claires sur la passation du questionnaire. Elle a expliqué aux participants qu'il ne s'agissait pas d'un examen et qu'il n'y avait ni de mauvaise ni de bonne réponse. De plus, elle a également précisé l'échelle de mesure aux participants des trois questionnaires de la motivation à écrire. Les questions n'ont pas été lues aux élèves. Lorsqu'un participant ne comprenait pas la formulation d'un item, l'étudiante-chercheuse était chargée de reformuler l'affirmation à toute la classe. Les participants n'avaient pas une durée limitée pour répondre aux items. L'étudiante-chercheuse a circulé dans la classe pendant que les participants répondaient individuellement aux items du questionnaire.

### 3.5 Les procédures anticipées de traitements des données

Pour toutes les analyses statistiques, un seuil de signification de 0.05 a été retenu. Une analyse de corrélation entre toutes les variables à l'étude a été effectuée afin d'avoir un portrait global des relations qui les unissent. Les analyses se déroulent en trois étapes distinctes afin de satisfaire aux objectifs de recherche.

- 1) D'abord, afin de répondre au premier objectif de recherche, une analyse de covariance univariée (ANCOVA) a été effectuée pour évaluer si le rendement en écriture différait significativement selon le genre. Le résultat en 6<sup>e</sup> année a été inclus dans cette analyse comme variable contrôle.
- 2) De manière à vérifier le deuxième objectif de la recherche, nous avons mené trois analyses de covariance multivariées (MANCOVAs), permettant de vérifier l'influence du genre sur la motivation à écrire des élèves, et ce, selon les trois théories privilégiées, soit la TAD, le modèle attentes-valeur et la théorie des buts. Une série d'ANCOVAs a ensuite été réalisée afin d'étudier quelles composantes précises de la motivation à écrire selon chacune des théories diffèrent selon le genre. Précisons que les scores ont été transformés en pourcentage afin de faciliter les comparaisons. En effet, rappelons-nous que les échelles de réponse présentaient des intervalles différents.
- 3) Pour répondre au troisième objectif de la recherche, qui est de vérifier le rôle de la motivation à écrire dans le rendement en écriture, selon la théorie de l'autodétermination, le modèle attentes-valeur et la théorie des buts, des analyses de régression hiérarchiques ont été réalisées

séparément pour les variables issues de chacune des théories. Ces analyses tentent de vérifier le pourcentage de variance du rendement en écriture expliqué par chacune des théories ou le modèle de la motivation à écrire. Dans toutes ces analyses de régression, le rendement en 1<sup>re</sup> secondaire a été inclus comme variable dépendante. Puis, dans le 1<sup>er</sup> bloc, le rendement en 6<sup>e</sup> année est inséré comme variable contrôle. Nous utilisons ensuite, dans un 2<sup>e</sup> bloc, le genre de l'élève comme variable indépendante. Ensuite, dans un 3<sup>e</sup> bloc, les variables associées à la motivation à écrire, sous la forme des scores moyens issus des sous-échelles, composant chaque théorie ou modèle de la motivation à écrire, ont été insérées. Pour terminer, le 4<sup>e</sup> bloc est celui de l'interaction du genre et de la motivation à écrire par rapport au rendement en écriture. Il est à noter que les scores ont été standardisés dans le but de procéder à ces interactions.

- 4) Ces mêmes analyses de régression hiérarchique nous permettent de pousser plus loin l'étude des liens entre la motivation à écrire et le rendement en écriture des filles et des garçons de 1<sup>re</sup> secondaire pour ainsi répondre au 4<sup>e</sup> objectif à l'étude. En effet, elles feront ressortir quelle théorie ou modèle de la motivation à écrire permet le mieux d'expliquer le rendement en écriture des filles et des garçons de 1<sup>re</sup> secondaire. Chaque variable issue des théories a été incluse.

### **3.6 Les considérations éthiques**

Des autorisations écrites ont été complétées par la commission scolaire, la direction de l'école, les enseignants et les parents des élèves participants. Afin que la volonté des participants soit respectée, des mesures ont été mises en place pour satisfaire les

considérations éthiques, telles que le codage des questionnaires, qui permet de rendre les données confidentielles. Tel que mentionné précédemment, seuls les participants dont un parent a signé un formulaire de consentement parental ont été retenus dans cette recherche. Un exemple de chacun des formulaires est présenté aux appendices A et B.

## **CHAPITRE IV**

### **PRÉSENTATION DES RÉSULTATS**

Dans ce chapitre, nous présentons les résultats en quatre sections. D'abord, nous examinons l'influence du genre sur le rendement en écriture des élèves (objectif 1). Ensuite, nous analysons l'influence du genre sur la motivation à écrire selon les trois théories motivationnelles recensées (objectif 2). Puis, nous tentons de vérifier le rôle de la motivation à écrire dans le rendement en écriture (objectif 3). Ces dernières analyses permettront, finalement, de faire ressortir quelle théorie ou quel modèle de la motivation permet le mieux d'expliquer le rendement en écriture des élèves (objectif 4).

#### **4.1 Analyses préliminaires**

Mentionnons d'abord que toutes les analyses statistiques ont été réalisées à l'aide du logiciel d'analyses statistiques SPSS 13.0 et utilisent un seuil de signification préalablement fixé à  $p < 0,05$ . Préliminairement à toutes les analyses statistiques, une observation des données descriptives de toutes les variables a été effectuée afin de vérifier si les postulats de base étaient respectés. Certaines variables (rendement en 6<sup>e</sup> année, motivation intrinsèque, valeur-jugement de l'utilité) rapportaient des données extrêmes (moins de 10 %). Ces dernières ont été remplacées par la prochaine valeur inférieure à chacune des valeurs extrêmes, et toutes les analyses ont ensuite été effectuées à l'aide des données transformées.



Pour commencer, nous avons mené une première analyse corrélacionnelle sur l'ensemble des variables à l'étude afin de voir la force des liens qui les unissent. L'analyse du tableau 4.1 permet de constater que plusieurs variables sont significativement associées. Plus précisément, les liens entre les variables du rendement en 1<sup>re</sup> secondaire et le rendement antérieur et celles de la motivation sont significatifs. Le rendement en écriture de 1<sup>re</sup> secondaire est lié au rendement de 6<sup>e</sup> année  $B = 0,461$  ainsi qu'au concept de soi  $B = 0,431$  et aux perceptions de compétence  $B = 0,360$ . Le lien du rendement en 1<sup>re</sup> secondaire et la motivation intrinsèque est faible (0,292), mais significatif. Le rendement en écriture de 6<sup>e</sup> année, de son côté, est modérément lié aux perceptions de compétences  $B = 0,438$ , au concept de soi  $B = 0,421$  et à la variable valeur-intérêt  $B = 0,318$ .

Ensuite, lorsque l'on considère les variables tirées des théories et modèle de la motivation, certaines corrélations ressortent. Dans la théorie de l'autodétermination, la variable qui se démarque le plus est celle de la motivation intrinsèque. Cette dernière est positivement corrélée ( $p < 0.01$ ) avec neuf des quinze variables étudiées. Entre autres, elle montre un lien particulièrement fort avec la variable valeur-intérêt  $B = 0,802$ , de même qu'avec la variable du genre  $B = 0,626$ . Ces résultats montrent qu'un élève qui prend plaisir à écrire s'intéresse fortement à cette activité et que ce plaisir est davantage marqué chez les filles, lorsqu'il est question du français écrit. De plus, on remarque que le concept de soi est fortement lié aux perceptions de compétence  $B = 0,766$ . Puisque ces deux variables sont des construits similaires, ce résultat nous paraît peu surprenant; un élève qui a un concept de soi élevé se perçoit compétent dans cette matière et vice-versa.

Dans le cas du modèle attentes-valeur, c'est la variable valeur-intérêt qui détonne avec dix corrélations positives significatives. À titre indicatif, elle est modérément liée avec le genre  $B = 0,512$ , de même qu'avec la variable perception de compétence

$B = 0,500$  et le concept de soi  $B = 0,429$ .

Quant à la théorie des buts d'apprentissage, la variable «but de maîtrise-approche», avec ses neuf liens positifs significatifs avec d'autres variables, se démarque des autres variables de cette théorie. Bien que ces corrélations soient moins forts que celles mentionnées précédemment, il s'avère intéressant de constater que les buts de maîtrise en état d'approche sont modérément reliés à la motivation extrinsèque identifiée  $B = 0,425$ . Donc, les élèves qui entretiennent des buts d'approche de la maîtrise identifient les raisons de leurs actions et jugent l'écriture comme étant importante.

Tableau 4.1  
Corrélations entre toutes les variables

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
1. Résultat écriture 1 <sup>er</sup> sec	—														
2. Résultat écriture 6 <sup>e</sup> année	.461**	—													
3. Sexe	.269*	.141	—												
4. Concept de soi	.431**	.421**	.118	—											
5. Motivation intrinsèque	.292**	.209	.626**	.360**	—										
6. Motivation ext. externe	-.118	-.209	-.110	-.105	-.099	—									
7. Motivation ext. identifiée	-.044	.008	.178	.225*	.416**	.088	—								
8. Perceptions de compétence	.360**	.438**	.094	.766**	.375**	-.148	.139	—							
9. Valeur-intérêt	.311**	.318**	.512**	.429**	.802**	-.168	.357**	.500**	—						
10. Valeur-utilité	.109	.230*	.230*	.217*	.330**	-.025	.478**	.133	.354**	—					
11. Valeur-importance	.066	.003	.203	.093	.341**	-.050	.399**	.027	.334**	.415**	—				
12. But de maîtrise-proche	.060	.077	.344**	.192	.386**	-.030	.425**	.113	.400**	.411**	.333**	—			
13. But d'évitement-perf.	-.081	-.042	.078	.098	.075	.234*	.242*	.104	.065	.266*	.131	.400**	—		
14. But d'évitement-mait.	.068	.056	.159	-.010	.139	.057	.049	.101	.174	.146	.087	.379**	.515**	—	
15. But d'approche-perf.	.085	.029	.082	.272*	.249*	.198	.355**	.279*	.226*	.225*	.122	.415**	.559**	.352**	—

81 ≤ n ≤ 89    \* p < 0.05    \*\* p < 0.01

## 4.2 1<sup>er</sup> objectif : le rendement en écriture selon le genre des élèves

Les résultats de nos analyses ont révélé une différence significative dans le rendement en écriture selon le genre, qui favorise les filles,  $F(1,84) = 4,60$ ,  $p = 0,035$ , comparativement aux garçons. Ces dernières obtiennent des résultats scolaires plus élevés en écriture ( $m = 69,97$ ,  $\sigma = 12,17$ ) que les garçons ( $m = 62,58$ ,  $\sigma = 13,88$ ).

## 4.3 2<sup>e</sup> objectif : la motivation à écrire selon le genre

Le second objectif vise à étudier les différences de genre dans la motivation à écrire des élèves. Les tableaux 4.2, 4.3 et 4.4 présentent les scores obtenus pour chaque sous-échelle de la motivation à écrire, associés à chacune des théories ou au modèle.

### 4.3.1 L'effet du genre sur la motivation à écrire selon la TAD

Les tests multivariés de nos analyses montrent un effet significatif du genre, la variable indépendante, sur la motivation à écrire. Le  $F$ , calculé à partir du test de Wilk, est  $F(4,81) = 13,178$ ,  $p = 0,000$ .

L'effet du genre a ensuite été décomposé pour chacune des variables dépendantes de la motivation, toujours selon la TAD. En dépit d'une tendance générale favorisant les filles, les résultats montrent un seul effet significatif selon le genre dans la motivation à écrire, soit en ce qui a trait à la *motivation intrinsèque*,  $F(1,86) = 49,54$ ,  $p = 0,000$ . Tel qu'attendu, les filles obtiennent des scores significativement plus élevés ( $m = 76,95$ ,  $\sigma = 16,26$ ) que les garçons ( $m = 46,67$ ,  $\sigma = 22,41$ ) dans la motivation intrinsèque envers l'écriture. Les données du tableau 4.2 montrent cette différence.

Tableau 4.2

Moyennes et écarts-types des scores, selon le genre, aux composantes de la TAD

	Total (n = 87)		Fille (n = 46)		Garçons (n = 41)	
	M	ET	M	ET	M	ET
Concept de soi	62,87	19,32	65,07	19,98	60,40	18,47
Motivation intrinsèque	62,68	24,59	76,95	16,26	46,67	22,41
Motivation extrinsèque externe	50,84	19,70	48,91	20,64	53,01	18,62
Motivation extrinsèque identifiée	78,62	16,11	81,45	16,75	75,45	14,94

Aucune autre différence significative selon le genre n'est notée dans les trois autres variables de la motivation à écrire selon la TAD : le *concept de soi*,  $F(1,86) = 0,401$ ,  $p = 0,538$ , la *motivation extrinsèque externe*,  $F(1,86) = 0,505$ ,  $p = 0,479$ , et la *motivation extrinsèque identifiée*,  $F(1,86) = 3,068$ ,  $p = 0,083$ .

En résumé, à l'exception de la variable *motivation intrinsèque*, les moyennes observées ne rendent pas de différence significative selon le genre lorsque la motivation à écrire est observée sous l'angle de la théorie de l'autodétermination.

#### 4.3.2 L'effet du genre sur la motivation à écrire selon le modèle attentes-valeur

Le résultat de l'analyse concernant les variables du modèle attentes-valeur a montré un effet significatif du genre sur la motivation à écrire ( $F(4,81) = 7,899$ ,  $p = 0,000$ ). La décomposition de l'effet du genre sur la motivation à écrire selon le modèle attentes-valeur a montré deux effets significatifs selon le genre dans la motivation à écrire. Le premier effet provient de la variable *valeur-intérêt envers l'écriture*,  $F(1,86) = 27,206$ ,  $p = 0,000$ , qui indique que les filles obtiennent des scores significativement plus élevés ( $m = 62,78$ ,  $\sigma = 22,27$ ) que les garçons ( $m = 38,54$ ,  $\sigma = 18,78$ ) dans leur intérêt envers ce domaine scolaire (voir tableau 4.3). Le second effet concerne la variable *valeur – importance de l'écriture*,  $F(1,86) = 4,495$ ,  $p = 0,037$ , et

montre qu'encore une fois, les scores obtenus par les filles sont significativement plus élevés ( $m = 89,78$ ,  $\sigma = 13,08$ ) que ceux des garçons ( $m = 83,66$ ,  $\sigma = 13,92$ ).

Malgré des tendances en faveur des filles, aucune différence significative selon le genre n'a été observée pour les deux autres variables de la motivation à écrire selon le modèle attentes-valeur : la *perception de compétences*,  $F(1,86) = 0,171$ ,  $p = 0,681$ , et la *valeur — jugement de l'utilité de l'écriture*,  $F(1,86) = 3,584$ ,  $p = 0,062$ .

Tableau 4.3

Moyennes et écarts-types des scores, selon le genre, aux composantes du modèle attentes-valeur

	Total (n = 87)		Fille (n = 46)		Garçons (n = 41)	
	<i>M</i>	<i>ET</i>	<i>M</i>	<i>ET</i>	<i>M</i>	<i>ET</i>
Perception de compétences	62,16	15,96	63,69	17,29	60,45	14,34
Valeur-intérêt	51,36	23,91	62,78	22,27	38,54	18,78
Valeur-utilité	86,44	18,74	90,44	15,34	81,95	21,24
Valeur-importance	86,90	13,75	89,78	13,08	83,66	13,92

Ainsi, les variables *valeur — intérêt envers l'écriture* et *valeur — importance de l'écriture* de la variable *valeur* diffèrent selon le genre alors que les moyennes obtenues des deux autres variables (*perception de compétences* et *valeur — jugement de l'utilité de l'écriture*) ne procurent pas de différence significative selon le genre lorsque la motivation à écrire est observée sous le modèle attentes-valeur.

#### 4.3.3 L'effet du genre sur la motivation à écrire selon la théorie des buts

Le résultat au test multivarié fait ressortir un effet significatif du genre sur la motivation à écrire ( $F(4,73) = 3,438$ ,  $p = 0,012$ ).

À nouveau, les résultats ont été décomposés pour chacun des types de buts d'apprentissage. Les résultats de ces analyses présentent un seul effet significatif selon le genre, soit sur les *buts d'approche de la maîtrise* ( $F(1,84) = 12,287, p = 0,000$ ). Tel qu'attendu, les filles obtiennent des scores significativement plus élevés ( $m = 87,41, \sigma = 12,48$ ) que les garçons ( $m = 76,90, \sigma = 14,45$ ) dans leurs buts d'approche de la maîtrise en écriture (voir tableau 4.4).

Tableau 4.4

Moyennes et écarts-types des scores, selon le genre, aux composantes de la théorie des buts d'apprentissage

	Total (n = 87)		Fille (n = 41)		Garçons (n = 38)	
	<i>M</i>	<i>ET</i>	<i>M</i>	<i>ET</i>	<i>M</i>	<i>ET</i>
But de maîtrise-approche	82,47	14,37	87,41	12,48	76,90	14,45
But d'évitement de la performance	83,33	14,82	84,42	15,89	82,08	13,58
But d'évitement de l'apprentissage	70,45	20,23	73,75	20,03	66,90	20,09
But performance-approche	76,70	18,97	77,85	20,88	75,47	16,86

Encore une fois, bien que les valeurs moyennes soient toujours plus élevées chez les filles que chez les garçons, aucune différence significative selon le genre n'a été observée pour les variables *buts d'évitement de maîtrise* ( $F(1,82) = 2,218, p = 0,140$ ), les *buts d'approche de la performance* ( $F(1,82) = 0,283, p = 0,596$ ) et les *buts d'évitement de la performance* ( $F(1,81) = 0,567, p = 0,454$ ).

En résumé, à l'exception de la variable *but d'approche de la maîtrise*, les moyennes des garçons et des filles ne diffèrent pas significativement selon le genre lorsque la motivation à écrire est étudiée sous l'angle de la théorie des buts d'apprentissage.



#### 4.4 3<sup>e</sup> objectif : l'effet de la motivation à écrire sur le rendement en écriture

Tel que mentionné précédemment, des analyses de régression hiérarchiques ont permis de préciser l'influence des variables motivationnelles sur le rendement en écriture. Les résultats des régressions sont présentés aux tableaux 4.5, 4.6 et 4.7. De plus, les résultats de chacune des analyses, menées séparément pour les variables correspondant à chacun des théories ou modèle, sont détaillés dans les prochaines sections.

##### 4.4.1 Le rendement en écriture et la motivation à écrire, selon la TAD

Pour le premier bloc, les résultats obtenus, présentés au tableau 4.5, indiquent que le rendement en écriture de 6<sup>e</sup> année prédit significativement le rendement en écriture en 1<sup>re</sup> secondaire, en expliquant 21 % de sa variance de ce score,  $F(1,83) = 22,389$ ,  $p = 0,000$ . Le coefficient  $\beta$  associé au rendement en 6<sup>e</sup> année suggère qu'un rendement antérieur plus élevé est associé à rendement en écriture de 1<sup>re</sup> secondaire supérieur ( $\beta = 0,460$ ,  $p = 0,000$ ).

Ensuite, au deuxième bloc de la régression, le genre prédit significativement le rendement en écriture en 1<sup>re</sup> secondaire,  $F(1,82) = 4,598$ ,  $p = 0,035$ . Cette variable augmente de 4% l'explication de la variance du rendement à la proportion déjà expliquée par le rendement en 6<sup>e</sup> année. À cette étape, le modèle explique 25 % de la variance du rendement en écriture. L'examen du coefficient  $\beta$  indique que le fait d'être une fille permet de prédire un rendement en écriture supérieur ( $\beta = 0,207$ ,  $p = 0,035$ ).

L'ajout du 3<sup>e</sup> bloc incluant les variables motivationnelles de la TAD (*motivation intrinsèque, motivation extrinsèque externe, motivation extrinsèque identifiée, concept de soi*) permet d'expliquer 9 % supplémentaire de la variance du rendement

en écriture,  $F(4,78) = 2,079$ ,  $p = 0,036$ . Encore une fois, l'observation des coefficients  $\beta$  des différentes variables motivationnelles permet de relever la contribution individuelle significative de la variable concept de soi dans l'explication du rendement en écriture des élèves ( $\beta = 0,484$ ,  $p = 0,001$ ). Ainsi, un concept de soi plus élevé est associé à un plus grand rendement en écriture en 1<sup>re</sup> secondaire.

Au 4<sup>e</sup> bloc du modèle, les interactions genre-motivation à écrire (TAD) expliquent, à leur tour, 8 % de plus la variance du rendement en écriture,  $F(4,74) = 2,501$ ,  $p = 0,050$ . Le modèle complet de la motivation à écrire selon la TAD explique donc 42 % de la variance du rendement en écriture chez les élèves de la 1<sup>re</sup> secondaire. À cette dernière étape du modèle, une seule interaction significative apporte une contribution au rendement en écriture, soit l'interaction « genre et concept de soi » ( $\beta = -0,319$ ,  $p = 0,034$ ). La figure 4.1 montre l'interaction entre le genre et le concept de soi dans la prédiction du rendement en écriture des élèves. Pour les filles, que leur concept de soi soit au-dessus ou en dessous de la moyenne, leur rendement en écriture en 1<sup>re</sup> secondaire reste somme toute assez similaire. Chez les garçons, lorsque leur concept de soi est au-dessus de la moyenne, le rendement en écriture est plus élevé. Par contre, lorsque leur concept de soi se trouve en dessous de la moyenne, le rendement en écriture est plus faible. Le genre modère donc la relation entre le concept de soi et le rendement en écriture.

Tableau 4.5

Sommaire du modèle de régression hiérarchique pour les variables prédictives du rendement en écriture, selon la TAD

Niveau	Variables	B	SEB	$\beta$	$\Delta R^2$	$R^2$
1	Rendement 6 <sup>e</sup> année	0,53	0,11	0,46**	0,21**	0,21**
2	Genre	5,55	2,59	0,21*	0,04*	0,25*
3	Variables de la TAD				0,09*	0,36*
	- Concept de soi	4,14	1,51	0,30**		
	- Mot. intrinsèque	1,07	1,47	0,10		
	- Mot. ext. externe	0,16	1,29	0,01		
	- Mot. ext. identifiée	-3,00	1,72	-0,18		
4	Interaction genre x mot.				0,08*	0,42*
	- Concept de soi x genre	-5,67	2,63	-0,32*		
	- Mot. int. x genre	3,37	3,72	0,14		
	- Mot. ext. ext. x genre	-4,05	2,46	-0,23		
	- Mot. ext. ident. x genre	5,00	2,81	0,29		

\*  $p < 0,05$ , \*\*  $p < 0,01$

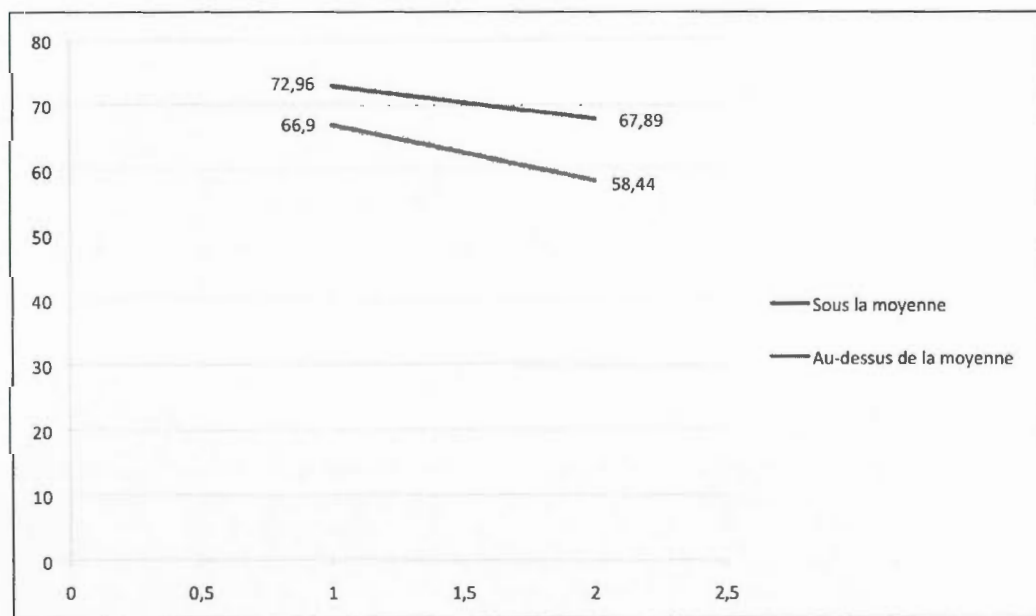


Figure 4.1 : Relation entre le rendement en écriture et le concept de soi dans la motivation à écrire chez les filles et les garçons en première secondaire

#### 4.4.2 Le rendement en écriture et la motivation à écrire, selon le modèle attentes-valeur

Les résultats de la régression hiérarchique concernant le modèle attentes-valeur sont présentés au tableau 4.6. Pour le premier bloc, les résultats obtenus indiquent que le rendement en écriture de 6<sup>e</sup> année prédit significativement le rendement en écriture en 1<sup>re</sup> secondaire, en expliquant 21 % de la variance de ce score,  $F(1,83) = 22,389$ ,  $p = 0,000$ . Le coefficient  $\beta$  révèle que le rendement en 6<sup>e</sup> année des filles est relié au rendement en écriture de 1<sup>re</sup> secondaire ( $\beta = 0,461$ ,  $p = 0,000$ ).

Ensuite, au deuxième bloc de la régression, le genre prédit significativement le rendement en écriture en 1<sup>re</sup> secondaire,  $F(1,82) = 4,598$ ,  $p = 0,035$ . Cette variable augmente de 4 % l'explication de la variance du rendement à la proportion déjà expliquée par le rendement en 6<sup>e</sup> année. À cette étape, le modèle explique 25 % de la variance du rendement en écriture, comme le modèle de la TAD l'a fait précédemment. Les données indiquent aussi que le fait d'être une fille permet de prédire un rendement en écriture supérieur ( $\beta = 0,207$ ,  $p = 0,035$ ).

En ce qui concerne le troisième bloc, celui des variables de la motivation du modèle attentes-valeur (*perceptions de compétences, valeur-intérêt, valeur-utilité et valeur-importance*), l'ajout des variables motivationnelles ne prédit pas significativement le rendement en écriture et n'ajoute pas de pourcentage de variance supplémentaire ( $F(4,78) = 0,841$ ,  $p = 0,503$ ). Le modèle se retrouve, à cette étape, à 29 % de variance expliquée. Le dernier bloc, soit celui de l'interaction entre la motivation et le genre, ne prédit pas non plus significativement le rendement en écriture ( $F(4,74) = 1,741$ ,  $p = 0,150$ ). Le modèle complet explique 35 % de la variance du rendement en écriture.

Tableau 4.6

Sommaire du modèle de régression hiérarchique pour les variables prédictives du rendement en écriture, selon le modèle attentes-valeur

Niveau	Variables	B	SEB	$\beta$	$\Delta R^2$	$R^2$ std
1	Rendement 6 <sup>e</sup> année	0,54	0,11	0,46**	0,21**	0,21**
2	Genre	5,55	2,59	0,21*	0,04*	0,25*
3	Variables du modèle A-V				0,03	0,29
	- Perception de comp.	3,04	2,06	0,18		
	- Intérêt	0,93	1,57	0,02		
	- Utilité	-1,03	1,63	-0,07		
	- Importance	0,76	2,18	0,04		
4	Interaction genre x mot.				0,06	0,35
	- Percep. comp. x genre	-6,71	3,05	-0,40*		
	- Intérêt x genre	5,54	3,69	0,30		
	- Utilité x genre	3,40	3,11	0,15		
	- Importance x genre	-4,88	2,93	-0,25		

\*  $p < 0,05$ , \*\*  $p < 0,01$

#### 4.4.3 Le rendement en écriture et la motivation à écrire, selon la théorie des buts d'apprentissage

Finalement, le modèle de régression de la théorie des buts se décrit différemment des précédents, comme le témoigne le tableau 4.7. Encore une fois, pour le premier bloc, les résultats obtenus indiquent que le rendement en écriture de 6<sup>e</sup> année prédit significativement le rendement en écriture en 1<sup>re</sup> secondaire, en expliquant 20 % de la variance de ce score,  $F(1,75) = 18,407$ ,  $p = 0,000$ . Le coefficient  $\beta$  suggère, encore une fois, que le rendement antérieur (en 6<sup>e</sup> année) des élèves permet de prédire positivement le rendement en écriture en 1<sup>re</sup> secondaire ( $\beta = 0,444$ ,  $p = 0,000$ ).

Ensuite, au deuxième bloc de la régression, on observe que le genre prédit significativement le rendement en écriture en 1<sup>re</sup> secondaire,  $F(1,74) = 4,159$ ,  $p = 0,045$ . Cette variable augmente de 4% l'explication de la variance du rendement à la proportion déjà expliquée par le rendement en 6<sup>e</sup> année. À cette étape, le modèle explique 24 % de la variance du rendement en écriture. L'examen du coefficient  $\beta$

indique, une fois de plus, que le fait d'être une fille amène un résultat en écriture plus élevé ( $\beta = 0,209, p=0,045$ ).

En ce qui concerne le troisième bloc, celui des variables de la motivation de la théorie des buts (*but d'approche de la maîtrise, but d'évitement de la maîtrise, but d'approche de la performance et but d'évitement de la performance*), l'ajout de la variable motivation ne prédit pas significativement le rendement en écriture,  $F(4,70) = 0,706, p = 0,706$ . Le modèle se retrouve, à cette étape, à 27 % de variance expliquée. Le dernier bloc, soit celui de l'interaction, ne prédit pas non plus significativement le rendement en écriture, bien qu'il ajoute 7 % à la variance déjà expliquée par les blocs précédents,  $F(4,66) = 1,715, p = 0,157$ . Le modèle complet se retrouve à expliquer 34 % de la variance du rendement en écriture.

Tableau 4.7

Sommaire du modèle de régression hiérarchique pour les variables prédictives du rendement en écriture, selon la théorie des buts d'apprentissages

Niveau	Variables	B	SEB	$\beta$	$\Delta R^2$	$R^2$ std
1	Rendement 6 <sup>e</sup> année	0,52	0,12	0,44**	0,20**	0,20**
2	Genre	5,80	2,85	0,21*	0,04*	0,24*
3	Variables théorie des buts				0,03	0,27
	- But maîtrise-approche	-1,06	1,80	-0,08		
	- But évitement-perf.	-2,54	1,90	-0,19		
	- But évitement-maîtrise	0,49	1,23	0,05		
	- But perf.-approche	1,93	1,39	0,19		
4	Interaction genre x mot.				0,07	0,34
	- But maîtrise-app. x genre	5,34	3,80	0,25		
	- But évit.-perf. x genre	-8,24	3,99	-0,46*		
	- But évit.-maît x genre	-0,15	3,62	-0,01		
	- But perf.-app. x genre	-0,51	3,72	-0,03		

\*  $p < 0,05$ , \*\*  $p < 0,01$

#### **4.5 Analyse exploratoire : la motivation à écrire selon la TAD sur le rendement en écriture, selon le genre**

Étant donné l'effet modérateur du genre dans la relation entre le rendement en écriture et la motivation à écrire selon la TAD, nous avons décidé de conduire une analyse de régression hiérarchique supplémentaire, à titre exploratoire, mais cette fois-ci, en séparant le fichier de données selon le genre afin de pousser davantage l'étude de ce lien.<sup>8</sup> Nous voulions ainsi examiner quelle variable de la TAD contribuait le plus à l'explication de la variance du rendement en 1<sup>re</sup> secondaire, distinctement pour les filles et pour les garçons. L'analyse de régression conduite comprend la variable rendement en 6<sup>e</sup> année dans le 1<sup>er</sup> bloc, suivie des variables motivationnelles dans le 2<sup>e</sup> bloc et finalement, l'interaction entre les variables motivationnelles et le rendement en 6<sup>e</sup> année dans le dernier bloc

##### **4.5.1 Le rendement en écriture des filles et des garçons et la motivation à écrire selon la TAD**

Chez les filles, les résultats de l'analyse de régression hiérarchique, selon la TAD, indiquent, d'abord, que le rendement en 6<sup>e</sup> année prédit significativement le rendement en écriture en 1<sup>re</sup> secondaire des filles, en expliquant 33 % de la variance de ce score,  $F(1,42) = 20,361$ ,  $p = 0,000$ . L'observation du coefficient  $\beta$  indique qu'un rendement en écriture en 6<sup>e</sup> année élevé prédit un rendement en écriture en 1<sup>re</sup> secondaire supérieur ( $\beta = 0,576$ ,  $p = 0,000$ ). L'ajout du 2<sup>e</sup> bloc, soit celui des composantes motivationnelles de la TAD, ne permet pas d'expliquer significativement la variance du rendement en écriture des filles,  $F(4,38) = 1,171$ ,  $p = 0,339$ . Le 3<sup>e</sup> bloc, qui inclut l'interaction entre le rendement en 6<sup>e</sup> année et la

---

<sup>8</sup> Cette analyse est exploratoire, puisque nous sommes conscientes que la puissance statistique sera diminuée, étant donné le nombre limité de sujets.



motivation à écrire, n'explique pas significativement la variance supplémentaire du rendement,  $F(4,34) = 0,992$ ,  $p = 0,425$ . Le modèle total explique 47 % de la variance du rendement en écriture pour les filles, comme le présente le tableau 4.8.

Pour les garçons, le rendement en écriture de 6<sup>e</sup> année ne prédit marginalement le rendement en écriture en 1<sup>re</sup> secondaire des garçons, en expliquant 9 % de sa variance de ce score,  $F(1,39) = 3,993$ ,  $p = 0,053$ . L'ajout du 2<sup>e</sup> bloc, soit celui des composantes motivationnelles de la TAD, permet d'expliquer significativement la variance du rendement en écriture des garçons en ajoutant 29% supplémentaire,  $F(4,35) = 4,065$ ,  $p = 0,008$ . Les variables *concept de soi* ( $\beta = 0,495$ ,  $p = 0,002$ ) et *motivation extrinsèque identifiée* ( $\beta = -0,376$ ,  $p = 0,028$ ) sont celles qui contribuent significativement à expliquer le rendement des garçons. Le coefficient  $\beta$  suggère que plus les scores des garçons au concept de soi sont élevés, meilleur est leur rendement en écriture en 1<sup>re</sup> secondaire. Cette relation est présentée sur la figure 4.1. De la même manière, le coefficient  $\beta$  montre que moins les garçons affichent une motivation extrinsèque identifiée élevée, plus grand est leur rendement en écriture. Finalement, le 3<sup>e</sup> bloc, qui inclut l'interaction entre le rendement en 6<sup>e</sup> année et la motivation à écrire, n'ajoute pas significativement d'explication de la variance du rendement,  $F(3,32) = 2,840$ ,  $p = 0,053$ . Le modèle total explique 51 % de la variance du rendement en écriture pour les garçons.

Tableau 4.8

Sommaire du modèle de régression hiérarchique pour les variables prédictives du rendement en écriture en fonction du genre, selon la TAD

Niveau	Variables	B	SEB	$\beta$	$\Delta R^2$	$R^2$ std
<i>Filles</i>						
1	Rendement 6 <sup>e</sup> année	0,59	0,13	0,58**	0,33**	0,33**
2	Variables de la TAD				0,08	0,41
	- Concept de soi	-0,00	0,10	-0,00		
	- Mot. intrinsèque	0,18	0,11	0,25		
	- Mot. ext. externe	-0,06	0,08	-0,11		
	- Mot. ext. identifiée	-0,20	0,09	-0,03		
3	Interaction 6 <sup>e</sup> année x mot.				0,06	0,47
	- Concept de soi x 6 <sup>e</sup>	-2,06	2,09	-0,17		
	- Mot. int. x 6 <sup>e</sup>	-3,12	3,18	-0,24		
	- Mot. ext. ext. x 6 <sup>e</sup>	-0,46	1,96	-0,03		
	- Mot. ext. ident. x 6 <sup>e</sup>	2,78	2,07	0,23		
<i>Garçons</i>						
1	Rendement 6 <sup>e</sup> année	0,38	0,19	0,31	0,09	0,09
2	Variables de la TAD				0,29**	0,38**
	- Concept de soi	0,37	0,11	0,50**		
	- Mot. intrinsèque	0,05	0,10	0,08		
	- Mot. ext. externe	0,12	0,10	0,16		
	- Mot. ext. identifiée	-0,35	0,15	-0,38*		
3	Interaction 6 <sup>e</sup> année x mot.				0,13	0,51
	- Concept de soi x 6 <sup>e</sup>	5,07	2,26	0,34*		
	- Mot. int. x 6 <sup>e</sup>	-0,70	2,46	-0,05		
	- Mot. ext. ext. x 6 <sup>e</sup>	2,58	1,94	0,19		
	- Mot. ext. ident. x 6 <sup>e</sup>	-0,69	3,08	-0,04		

\*  $p < 0,05$ , \*\*  $p < 0,01$

## **CHAPITRE V**

### **INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS ET DISCUSSION**

Dans ce chapitre, les résultats sont examinés et discutés en fonction des écrits scientifiques sur lesquels s'appuie ce mémoire. Nous interprétons d'abord les résultats liés au rendement et au genre. Ensuite, nous discutons ceux obtenus quant à la motivation à écrire selon le genre, et ce, relativement aux deux théories et du modèle étudiés. Nous terminons en considérant les données liées à la relation entre la motivation à écrire et le rendement en écriture.

La principale visée de ce chapitre est de discuter des résultats obtenus en lien avec les objectifs de ce mémoire, soit 1) confirmer la différence de genre dans le rendement en écriture des élèves de 1<sup>re</sup> secondaire; 2) comparer les variables de la motivation, associées à la théorie de l'autodétermination, au modèle attentes-valeur et à la théorie des buts d'apprentissage selon le genre; et 3) mesurer les liens entre le rendement en écriture et la motivation à écrire afin d'examiner lequel parmi ces théories et modèle permettait le mieux d'expliquer le rendement en écriture. Les résultats obtenus seront discutés dans les paragraphes suivants.

### 5.1 La différence de genre dans le rendement en écriture

Conformément aux attentes, et à l'instar des études internationales d'analyse de rendement scolaire selon les matières (PISA, PIRLS, NAEP, etc.) et de celles provenant du MÉLS (2011b) les résultats de notre recherche permettent de confirmer l'écart entre les deux sexes en ce qui a trait au rendement en écriture des élèves. Ainsi, les filles de 1<sup>re</sup> secondaire obtiennent des résultats en écriture significativement plus élevés que les garçons, et ce, en contrôlant pour le rendement antérieur en 6<sup>e</sup> année qui, rappelons-le, influence les attentes de succès et la perception de compétence des élèves.

Cette moindre performance des garçons dans le domaine de l'écriture peut s'expliquer par plusieurs facteurs. Parmi ceux-ci, on rapporte, par exemple, l'influence des pairs, la perception des parents, la perception des enseignants et le contexte d'enseignement ainsi que l'influence du milieu socio-économique (CSÉ, 1999). Ces dernières variables sont réputées d'influer sur les diverses composantes motivationnelles d'un élève et ainsi, agir sur sa décision de s'engager et de persévérer à l'école. De plus, les écrits scientifiques font fréquemment état de l'adhésion aux stéréotypes de genre comme facteur distal qui exerce une influence sur la réussite de l'élève. En particulier, dans le domaine de la langue, plusieurs études ont montré que les élèves entretiennent le stéréotype que le français à l'école est une discipline féminine (Bouffard, Vezeau et Simard, 2006; Meece, Glienke et Burg, 2006; Plante, 2009; Spinath et Spinath, 2005; St-Amant, 2007).

L'intériorisation de ces croyances fondées sur les stéréotypes s'avère susceptible de produire des effets indirects sur le rendement des élèves, en affectant négativement celui des garçons. Comme nous l'avons présenté précédemment, le modèle attentes-

valeur d'Eccles (2012) suppose que les stéréotypes liés aux rôles de genre et la perception de l'individu concernant les comportements sociaux attendus selon leur genre constituent la genèse des attentes de succès et de valeur accordée à une tâche par celui-ci. À ce sujet, l'étude de Plante (2009) souligne que les garçons qui adhèrent à des stéréotypes de genre en langue rapportent des perceptions de compétences moins élevées que celles des filles. Ces résultats montrent que les stéréotypes qui avantagent les filles nuisent à la motivation des garçons et agissent négativement sur leur rendement et leur réussite scolaire en général.

Cela dit, comme l'attitude et le comportement à l'égard des études et de l'école en général constituent une disposition essentielle à la réussite scolaire, nous avons cherché à mieux comprendre les variables motivationnelles de trois théories distinctes de la motivation, et ce, à l'égard d'une compétence particulière, soit l'écriture. De ce fait, nous souhaitons expliquer le rendement hétérogène en écriture chez les élèves.

## **5.2 La différence de genre dans la motivation à écrire**

Selon les théories et le modèle de la motivation étudiés, nous nous attendions à retrouver un portrait motivationnel distinct pour les filles et les garçons à l'égard de l'écriture, de la même manière que celui documenté dans le domaine des langues, étant donné que cette matière est souvent considérée comme stéréotypée chez les élèves. À cet effet, nous croyions que les filles afficheraient une motivation intrinsèque plus élevée, que leurs perceptions de compétences seraient plus positives que celles des garçons, qu'elles valoriseraient davantage l'écriture et que leurs buts d'apprentissage viseraient davantage la maîtrise de cette compétence que les garçons. En contrôlant le rendement antérieur en écriture pour toutes les analyses afin de s'assurer qu'il n'agisse pas comme variable confondante, les résultats obtenus confirment, en partie, notre hypothèse.

De manière générale, nos résultats indiquent des différences de genre dans la motivation, favorisant les filles, pour chaque théorie et modèle motivationnel. Les filles rapportent donc un degré plus élevé de motivation en écriture, comme le corroborent, entre autres, les résultats de Jacob *et al.* (2000). Selon la théorie de l'autodétermination, les filles disposent d'une motivation intrinsèque plus forte comparativement aux garçons. Du point de vue du modèle attentes-valeur, les filles valorisent l'écriture, principalement parce qu'elles y accordent de l'intérêt et jugent cette activité plus importante que les garçons. Finalement, concernant les buts d'apprentissage, les filles entretiennent des buts d'approche de la maîtrise plus élevés que les garçons. Ces résultats sont en adéquation avec ceux obtenus dans différentes études portant sur la théorie de l'autodétermination (Bégin, 2008; Gottfried, 1985; Guay *et al.*, 2010; Ryan et Deci, 2000a), le modèle attentes-valeur (Bouffard, Vezeau et Simard, 2006 ; Chartrand et Prince, 2009; Fan, 2011; Plante, 2009; Wigfield et Eccles, 2000) et les buts d'apprentissage (Pajares et Cheong, 2003). Aucune autre différence significative n'a été observée à l'égard des autres variables motivationnelles, en dépit d'une tendance avantageant les filles.

Plus spécifiquement, on peut s'interroger sur les raisons qui sous-tendent une motivation intrinsèque différente entre les filles et les garçons. Comme proposé par Deci et Ryan (2000a), la satisfaction du besoin de compétence, du besoin d'autonomie et du besoin d'être entouré conduit à une motivation plus autodéterminée. Suivant cette logique, on peut supposer que les besoins des garçons ne sont pas comblés lors d'une tâche d'écriture, ce qui entraîne une diminution de leur motivation intrinsèque. Autrement dit, serait-il possible que les garçons mettent en doute leur capacité à écrire correctement? Établissent-ils des liens entre leurs actions et le résultat de leurs productions? Se pourrait-il que les garçons ressentent une absence de contrôle quant à leur choix lorsqu'il est question d'écrire? S'ils ne choisissent pas d'écrire de façon volontaire, puisqu'on leur impose, pourquoi alors les



filles semblent davantage aimer cela, malgré cette même imposition d'écrire? Ces questions mériteraient un approfondissement dans de prochaines études.

Ajoutons que les écrits dans le domaine de la TAD mentionnent le rôle prépondérant de l'environnement familial et du milieu scolaire dans la diminution de la motivation intrinsèque. Les élèves sont soumis à davantage de pressions et de contraintes externes, et ces impositions augmentent au cours de leur cheminement scolaire. Dans le même ordre d'idées, l'écriture scolaire peut être contraignante, difficile et menaçante compte tenu des constantes pratiques évaluatives normatives (Hidi et Boscolo, 2006). Comme l'écriture scolaire peut être rigide et exigeante, elle pourrait ne pas convenir aux garçons qui montrent des comportements moins appropriés en classe (Jones et Myhill, 2007). Par ailleurs, Chartrand et Prince (2009), dans leur recherche concernant le rapport affectif à l'écrit d'élèves de la 2<sup>e</sup> à la 4<sup>e</sup> secondaire, soulignent que les filles attribuent plus fortement que les garçons une valeur intrinsèque à l'écrit, puisqu'elles ne la lient pas uniquement à la réussite. Elles éprouvent du plaisir à écrire, même si la situation d'écriture fait l'objet d'une évaluation, alors que les garçons en éprouvent moins, indépendamment du contexte.

De la même manière que pour la motivation intrinsèque, différentes avenues pourraient être avancées pour expliquer l'écart significatif de genre dans la valeur accordée à l'écriture. Cette valeur envers une tâche d'écriture influence les choix d'engagement d'un individu, ce qui affecte ensuite le rendement dans cette matière. Nos résultats font ressortir que les filles valorisent l'écriture parce qu'elles s'y intéressent et considèrent cette matière importante. On peut supposer qu'elles auront tendance à s'engager dans ce domaine et ainsi, qu'elles obtiendront des résultats plus élevés. Les conclusions de l'étude de Fan (2011) indiquent une observation similaire : c'est la valeur intrinsèque accordée à la langue, donc l'intérêt qu'on lui porte, qui serait l'élément le plus signifiant pour les filles lorsqu'il est question de s'engager à



l'école. Également, on peut avancer que puisque les filles utilisent davantage l'écriture à l'extérieur du cadre scolaire que les garçons et qu'elles s'investissent dans tous les genres d'écriture, en fournissant des efforts de correction et de présentation de travaux scolaires, elles répondront davantage aux exigences scolaires dans ce domaine (Chartrand et Prince, 2009). Ainsi, par sa dimension affective, l'écriture requiert un investissement de la part de l'élève sur les plans du temps, de la fréquence et de l'énergie (Chartrand et Prince, 2009). Autrement dit, l'élève doit s'engager personnellement dans ses écrits, et cette implication semble plaire davantage aux filles qu'aux garçons.

Les résultats obtenus au point de vue de l'intérêt envers l'écriture peuvent nous laisser supposer qu'une grande partie des garçons, qui s'y intéressent peu, auraient expérimenté des émotions négatives lorsqu'ils sont confrontés à une tâche d'écriture. Effectivement, l'intérêt a un effet puissant sur les performances cognitives et les expériences affectives. À cet égard, Eccles (2012) souligne l'importance de la mémoire et des attentes affectives dans la construction de la valorisation d'une tâche. Les expériences scripturales liées à l'intérêt se soldent habituellement par des affects positifs qui sont ensuite intériorisés par l'élève (Hidi et Boscolo, 2006). Par contre, si l'expérience ressentie se révèle négative, l'élève assimilera l'écriture à un sentiment désagréable, et modifiera sa perception de valeur pour cette tâche en interprétant son expérience vécue et les affects éprouvés.

En outre, on pourrait présumer que les garçons entretiennent des préférences situationnelles, c'est-à-dire des intérêts spontanés selon les sujets proposés, alors que les filles ressentiraient à l'égard de l'écriture des préférences individuelles, étant donné qu'elles sont motivées intrinsèquement envers l'écriture. Hidi et Boscolo (2006) précisent que les intérêts situationnels, caractérisés par leur soudaineté, représentent une réaction affective liée à des éléments de l'environnement qui attirent

l'attention, mais qui peuvent durer ou non. À l'inverse, les intérêts individuels sont des prédispositions psychologiques internes à l'individu, durables et stables, qui ont été développées et entretenues dans le temps. La motivation à écrire pourrait donc provenir de l'intérêt individuel et des tentatives créatives qui se sont accompagnées d'émotions positives chez le scripteur. En ce sens, un plus grand nombre d'études qualitatives ou quantitatives pourraient être conduites afin d'explorer les liens causals entre l'intérêt et la valeur accordée à l'écrit, puisque quelque chose peut être intéressant sans pour autant qu'on y accorde de la valeur. De plus, il nous semble important d'intervenir à l'égard de l'intérêt situationnel des garçons pour la tâche d'écriture. Pour ce faire, l'exploration des genres de textes et des sujets d'écriture qui sont les plus susceptibles d'intéresser les garçons nous semble incontournable, de même que l'application d'une stratégie d'enseignement qui maintiendrait l'intérêt des garçons pour l'écrit.

Parallèlement, il y aurait lieu de s'interroger sur les raisons qui expliquent le peu de valorisation accordée à l'écriture par les garçons. Certains auteurs se penchent sur l'influence des pairs et de l'enseignant ainsi que du milieu familial comme élément explicatif de cette valorisation. En effet, si l'entourage de l'élève met en valeur l'écriture, il est possible qu'il soit davantage tenté de s'adonner à cette activité à son tour. À cet égard, une corrélation existerait entre la valorisation par les pairs et la valeur accordée à une matière. En effet, Fan (2011) rapporte que les filles s'entourent davantage d'amis qui valorisent l'école que les garçons. De son côté, Bégin (2008) mentionne que les commentaires et les encouragements émis par les parents sont reliés au rendement en orthographe des filles, alors que ce serait les commentaires de l'enseignant qui prédit le rendement en orthographe des garçons. Un enrichissement de cette relation avec les pairs pourrait être envisagé. À ce propos, il serait intéressant, par exemple, d'explorer dans la pratique l'effet du travail en équipe, composée d'une fille et d'un garçon, sur la motivation de ce dernier à écrire.

Finalement, les résultats en lien avec la théorie des buts d'apprentissage nous montrent que les filles se fixent davantage de buts d'approche de la maîtrise que les garçons en écriture. Pajares et Cheong (2003) ajoutent que ces buts de maîtrise sont plus élevés en écriture chez les filles. On peut croire que ces dernières préfèrent s'assurer, par exemple, de bien comprendre les règles de grammaire afin de faire une correction efficace de leur texte, et ainsi, atteindre les exigences de l'enseignant. Par contre, il est étonnant qu'aucune autre différence de genre dans les types de buts ne soit apparue. Plusieurs chercheurs ont par ailleurs démontré que les garçons affichent davantage de buts de performance et d'évitement de la performance en langue d'enseignement.

Enfin, en ce qui concerne les perceptions de compétences des filles, il aurait été possible qu'elles se distinguent de celles des garçons du fait qu'elles obtiennent un meilleur rendement en écriture. Par contre, nous avons obtenu des résultats non-significatifs selon le genre pour les perceptions de compétences des élèves. Ce résultat a été également observé par d'autres chercheurs, Vezeau, Bouffard et Boileau (2000) notamment, qui ont aussi remarqué l'absence de différences de genre dans l'évaluation de soi des filles et des garçons, dans une étude auprès d'élèves de 6<sup>e</sup> année. Bégin (2008), dans son étude sur les compétences orthographiques d'élèves québécois en 6<sup>e</sup> année, a également noté l'absence de différence dans le sentiment de compétences des filles et des garçons. Il semble que lorsque le rendement antérieur est contrôlé, la différence de genre disparaît (Pajares et Valiente, 1999 ; Troia, Shankland et Wolbers, 2012). Ces résultats suggèrent que les différences de genre dans le rendement passé expliquent les différences de genre dans les perceptions de compétence. Cela pourrait donc expliquer le résultat obtenu dans le cadre de notre recherche. D'autres études pourraient être conduites pour vérifier le rôle du rendement antérieur sur la relation entre les perceptions de compétences et le rendement futur.



Une autre possibilité pour expliquer l'absence de différence de genre obtenue dans la perception de compétences est que les élèves entretiennent des perceptions de compétences erronées. Les travaux dans le domaine rapportent que les filles se montrent plus modestes dans l'estimation de leurs compétences tandis que les garçons ont davantage tendance à se surestimer (Troia, Shankland et Wolbers, 2012).

Ainsi, même si les filles obtiennent un rendement plus élevé que les garçons en écriture, il est possible que les biais d'estimation des élèves aient masqués ces différences de genre. Par ailleurs, étant donné que les stéréotypes de genre ont une influence sur les perceptions de compétences, on pourrait supposer que l'environnement familial et le milieu scolaire s'attendent à ce que les garçons ne soient pas des scripteurs experts et que ces derniers finissent par intérioriser cette idée. L'avantage des filles en écriture serait une réalité perçue à la fois par les élèves eux-mêmes, mais aussi par le personnel enseignant (CSÉ, 1999). Ainsi, les garçons agiraient davantage en conformité avec les attentes de comportements de leur genre et réagiraient en opposition à ceux du sexe opposé (CSÉ, 1999). La poursuite de l'étude des perceptions de compétences des garçons et des filles est nécessaire pour valider si les garçons manifestent de bonnes compétences en écriture, mais préfèrent montrer que leur compétence est moindre pour éviter un rejet de leurs pairs

Ainsi, les résultats reliés à la motivation selon le genre confirment, en partie, ceux établis dans les écrits scientifiques. Il est à retenir que les filles présentent une motivation intrinsèque plus élevée en écriture que les garçons, qu'elles considèrent écrire comme une compétence intéressante et importante, de même qu'elles maintiennent des buts de maîtrise dans ce domaine. Puisque les garçons manifestent moins de motivation à écrire, d'intérêt et accordent moins de valeur à l'écriture, des mesures doivent être appliquées dans les milieux scolaires pour soutenir les garçons dans leur apprentissage de l'écriture. Par exemple, les pratiques enseignantes

devraient mettre l'accent sur des tâches d'écriture innovantes et engageantes afin de permettre l'organisation des connaissances de l'écrit dans une situation authentique. À titre d'exemple, permettre aux élèves de choisir le sujet lors d'une production pourrait faciliter l'écriture. Par ailleurs, des connaissances sur le sujet d'écriture sont des préalables essentiels et jouent un rôle sur la qualité de l'écriture (Hidi et Boscolo, 2006). Proposer des situations d'enseignement qui favoriseraient le développement de connaissances aideraient grandement. Soulignons l'importance de porter une attention aux progrès des élèves et de manifester des réactions positives (Hidi et Boscolo, 2006). L'association de l'écriture à des émotions agréables et positives au moyen d'activités qui n'entraînent pas d'évaluation pourrait également être bénéfique pour hausser la motivation (Hidi et Boscolo, 2006). Terminons cette section en mentionnant que les enseignants doivent expliquer au quotidien la valeur de l'écriture aux élèves.

Du reste, le dernier objectif de notre recherche s'inscrit en continuité avec les résultats obtenus. Nous avons voulu, d'une part, examiner en quoi les variables motivationnelles expliquent le rendement en écriture des élèves de 1<sup>re</sup> secondaire et d'autre part, déterminer quelle théorie motivationnelle permet le mieux de prédire le rendement.

### **5.3 La motivation à écrire et le rendement en écriture**

Afin de poursuivre l'étude de la motivation à écrire en lien avec le rendement, nous avons comparé l'apport des deux théories et du modèle motivationnels quant au rendement en écriture des élèves de 1<sup>re</sup> secondaire. Tel que mentionné dans le chapitre des résultats, un modèle de régression similaire a été conduit pour chacun des théories et modèle. Rappelons qu'aucune hypothèse n'avait été formulée pour cet

objectif, puisque les données empiriques sur le sujet ne permettaient pas de prévoir quel théorie ou modèle expliquerait le mieux le rendement en écriture.

De manière générale, nos résultats soulignent la contribution significative du résultat antérieur de 6<sup>e</sup> année, comme le montrent les 20 % de la variance expliquée, et celle du genre, qui apportent 4 % d'explication supplémentaire, dans la prédiction du rendement en écriture en 1<sup>re</sup> secondaire pour tous les modèles. Ces apports sont présents dans chaque modèle motivationnel. Les résultats de l'étude de Steinmayr et Spinath (2009) auprès d'élèves allemands de 11<sup>e</sup> et 12<sup>e</sup> années<sup>9</sup> font également ressortir la contribution du rendement antérieur dans la prédiction du rendement futur en langue d'enseignement. Ces résultats corroborent donc la supposition que les résultats antérieurs influencent la motivation et les résultats futurs.

Du côté des variables de la motivation, la comparaison des résultats des trois analyses montre que le rendement en écriture en 1<sup>re</sup> secondaire des élèves tend à s'expliquer uniquement par la TAD, principalement le concept de soi. Ce serait le concept de soi en écriture qui aurait le plus d'incidence dans la contribution de la variance du rendement en 1<sup>re</sup> secondaire. De plus, l'interaction significative entre le concept de soi et le genre indique que le niveau de concept de soi (élevé ou faible) modère seulement la relation entre le concept de soi et le rendement en écriture de 1<sup>re</sup> secondaire des garçons. Ainsi, plus le concept de soi des garçons est élevé, meilleur est leur rendement en écriture. Par contre, si leur concept de soi est faible, leur rendement l'est également. Chez les filles, un concept de soi élevé ou faible n'affecte pas leur rendement en écriture.

Toujours selon les résultats des analyses de régression, on remarque qu'une fois le

---

<sup>9</sup> La 11<sup>e</sup> année correspond à la 5<sup>e</sup> secondaire et la 12<sup>e</sup>, à la première année du cégep.

rendement antérieur pris en compte, les variables motivationnelles du modèle attentes-valeur et de la théorie des buts d'apprentissage n'expliquent pas significativement le rendement futur en écriture des élèves. On peut donc supposer, par ce résultat, que le concept de soi rend davantage compte du phénomène du rendement en écriture des filles et des garçons. Dans cette perspective, le concept de soi pourrait être davantage utilisé lors de l'étude de la motivation.

Il peut sembler étonnant que les variables motivationnelles de la théorie des buts d'apprentissage et du modèle attentes-valeur n'expliquent pas de façon notable le rendement en écriture. En particulier, on aurait été porté à croire que la variable perception de compétences, qui s'apparente au concept de soi, contribuerait également à la prédiction du rendement en écriture. Les résultats de Bégin (2008), concernant le rendement des élèves en orthographe, témoignent de la contribution de la perception de compétences orthographiques des élèves dans leur rendement en orthographe. Des résultats comparables, à propos de la contribution significative du sentiment d'autoefficacité sur le rendement en écriture, ont également été obtenus par Pajares et al. (1999), Vezeau, Bouffard et Boileau (2000) et Bouffard, Vezeau et Simard (2006) chez des élèves du primaire. Aussi, lorsque le sentiment d'autoefficacité et le concept de soi sont mesurés, le sentiment d'autoefficacité contribuerait davantage à la variance du rendement en écriture (Troia, Shankland et Wolbers, 2012). Nos résultats sont donc en contradiction avec certains travaux dans le domaine. Le fait que nos données ne permettent pas de répliquer les résultats d'autres études dans le domaine pourrait être attribuable au fait que notre étude ait contrôlé le rendement antérieur des élèves. Ainsi, il est possible que les variations dans le rendement futur reflètent surtout le rendement passé et que la motivation joue un rôle moins important qu'on le pense. Donc, des recherches futures sur le sujet sont souhaitables afin de comprendre l'apport spécifique de la perception de compétences en écriture sur le rendement. De plus, comme plusieurs chercheurs utilisent les



construits perception de compétence, concept de soi et sentiment d'autoefficacité de manière interchangeable, il serait préférable que le choix des termes et la façon de les mesurer soient uniformes.

Finalement, étant donné l'effet modérateur du genre dans la relation entre le rendement en écriture et la motivation à écrire selon la théorie de l'autodétermination, nous avons exploré les différences de genre dans les variables prédictives du rendement en écriture. L'examen des résultats de l'analyse de régression, séparément pour les filles et les garçons, révèle, d'une part, que les composantes motivationnelles de la TAD ne sont pas liées au rendement en écriture des filles. À nouveau, c'est plutôt le rendement antérieur de 6<sup>e</sup> année qui est significatif pour prédire le rendement futur en écriture des filles. Ce résultat suggère que les résultats scolaires obtenus dans le passé d'une fille contribuent à prédire son rendement ultérieur. Les réussites antérieures en écriture sont donc déterminantes pour les filles et elles pourraient grandement forger leurs attentes de succès. Ce résultat va dans le même sens que Bégin (2008), à savoir que les diverses composantes de leur motivation (motivation intrinsèque et extrinsèque) ne sont pas reliées au rendement en orthographe des filles.

Contrairement aux filles, le résultat en 6<sup>e</sup> année des garçons ne prédit pas leur rendement en 1<sup>re</sup> secondaire. Ce sont plutôt les variables de la TAD, principalement le concept de soi et la motivation extrinsèque identifiée, qui expliquent le rendement en écriture, comme en témoignent les 29 % de variance expliquée. Notons que la motivation extrinsèque identifiée est négativement associée au rendement en écriture des garçons alors qu'elle ne l'est pas chez les filles. Ces résultats, encore une fois, s'apparentent à ceux de Bégin (2008). Il est donc justifié de croire que le concept de soi des garçons a un impact plus important que les autres variables motivationnelles sur leur rendement en écriture.

#### 5.4 Limites de la recherche

Quoique les recherches portant sur les différences de genre en langue d'enseignement abondent, cette étude se distingue du fait qu'elle compare les théories et modèle qui concernent la motivation dans un contexte scolaire, qu'elle s'attarde spécifiquement à l'écriture, au lieu du français dans sa globalité, et qu'elle utilise le rendement antérieur comme covariable dans ses analyses. Elle comporte toutefois certaines limites qu'il est important de mentionner.

D'une part, il importe de souligner certaines lacunes psychométriques issues des questionnaires utilisés. Bien que ces instruments aient montré des propriétés psychométriques satisfaisantes dans d'autres études, il s'avère que la fidélité de certaines échelles, mesurée par l'alpha de Cronbach, soit faible. Ces faibles valeurs psychométriques ont pu avoir une incidence sur les résultats obtenus, si bien que ces derniers méritent d'être interprétés avec précaution. De plus, les variables *concept de soi* et *perception de compétences* mériteraient d'être mieux distinguées afin d'éviter de mesurer le même aspect à plusieurs reprises. Il faudrait également s'assurer d'utiliser une terminologie similaire, sans quoi, il sera difficile de faire des inférences valides. La même attention doit être portée à la mesure de la motivation intrinsèque et extrinsèque; les items qui mesurent ces variables semblent similaires à ceux qui mesurent la valeur accordée à la tâche (intérêt, utilité, importance) du modèle attentes-valeur. À nouveau, un consensus en ce qui a trait à la terminologie employée bénéficierait à la communauté de chercheurs dans le domaine.

D'autre part, mentionnons l'influence du milieu, que l'on doit considérer lorsqu'une recherche avec des sujets humains est conduite. En ce sens, il est possible que des variables extérieures et imprévues lors de la collecte de données aient influencé les résultats de recherche. Ces variables peuvent notamment être de l'ordre de la relation

élève-enseignant, de l'influence des pairs, ou encore des raisons pour lesquelles les élèves participent à la recherche. Ainsi, il se peut que certains élèves aient participé à la recherche afin de satisfaire une certaine désirabilité sociale ou encore l'inverse. De ce fait, les réponses, l'enthousiasme ou les résistances des répondants peuvent être dus au fait de participer à une activité nouvelle en classe plutôt qu'à leur motivation en soi.

Aussi, la poursuite de cette recherche dans une perspective longitudinale se révélerait profitable pour le milieu scolaire. La comparaison de la motivation à écrire des élèves tout au long de leur parcours au secondaire alimenterait les données sur le phénomène. Par exemple, mesurer la motivation à écrire des élèves à la fin de leur 2<sup>e</sup> année au secondaire, avant leur arrivée au 2<sup>e</sup> cycle, pourrait être une avenue digne d'intérêt. Dans la même veine, notre étude ne comportait qu'une seule collecte de données dans la première année du secondaire; il aurait été intéressant d'examiner le changement motivationnel des élèves au cours de cette même année, en contrôlant le rendement antérieur ainsi que le profil motivationnel antérieur. En outre, bien que 75 % des élèves de 1<sup>re</sup> secondaire aient consenti à participer à la recherche, il aurait été préférable que notre étude ait été menée auprès d'un échantillon plus appréciable afin d'augmenter la puissance statistique et la représentativité de la population de l'école.

À cet effet, nous sommes conscientes que les résultats de la présente étude doivent faire l'objet d'une interprétation prudente et nuancée. L'analyse des variables qui prédisent les résultats demande un échantillon plus appréciable. En effet, la petite taille de notre échantillon n'est pas idéale pour certaines analyses: elle tend à diminuer la puissance statistique du test (Tabachnick et Fidell, 2007). Un plus petit échantillon ne permet pas de détecter des effets de petite taille. Cela dit, cette étude exploratoire nous a ouvert des pistes intéressantes que d'autres études devraient poursuivre en faisant appel à un échantillonnage plus important, et ce, afin de valider

les résultats obtenus. Par contre, rappelons que cette étude a été réalisée dans une perspective professionnelle afin de répondre à des préoccupations du milieu dans lequel travaille l'étudiante-chercheuse.

## CONCLUSION

Les études qui portent sur les différences entre les filles et les garçons quant à leur rendement scolaire, notamment dans le domaine des langues, font état d'un écart qui avantage les filles. Plusieurs chercheurs insistent sur le rôle central de la motivation pour expliquer cette différence dans la réussite scolaire, souvent documentée ici comme ailleurs. La transition du primaire vers le secondaire apparaît comme un moment déterminant dans la motivation, puisqu'elle diminuerait lors de ce passage scolaire, principalement chez les garçons. Étant donné l'importance de l'écrit dans la réussite scolaire, un regard sur le profil motivationnel des élèves de 1<sup>re</sup> secondaire nous apparaissait nécessaire pour les milieux scolaires.

Dans cette perspective, la présente étude a porté sur le rôle de la motivation à écrire dans le rendement en écriture des élèves de 1<sup>re</sup> secondaire. En outre, il apparaît nécessaire de poursuivre les recherches sur le sujet afin d'enrichir notre compréhension du phénomène de la différence de genre dans le domaine des langues. Spécifiquement, cette étude présentait un aspect novateur qui visait à comparer les variables de la motivation associées à la théorie de l'autodétermination, au modèle attentes-valeur et à la théorie des buts d'apprentissage. Également, elle tentait d'examiner lequel parmi ces théories et modèle permettait le mieux d'expliquer le rendement en écriture.

Pour mener à bien ce projet, nous avons fait appel à un échantillon de 89 élèves de 1<sup>re</sup> secondaire, qui a répondu à un questionnaire sur la motivation à écrire dans lequel étaient combinés des items provenant des théories et modèle étudiés. Le rendement en

écriture des élèves, à la fin de la 1<sup>re</sup> étape de l'année scolaire 2011-2012, a été retenu comme mesure de performance, de même que le résultat colligé à la fin de leur 6<sup>e</sup> année du primaire.

Du point de vue du rendement, il nous apparaissait nécessaire de confirmer la différence de genre qui existe au sein des élèves dans le domaine de la langue d'enseignement, tout particulièrement en écriture. Les résultats des filles sont apparus significativement plus élevés que ceux des garçons, et ce, même en contrôlant pour le rendement antérieur en écriture. Cet écart qui favorise les filles s'explique par différents facteurs, notamment par la motivation personnelle d'un élève. La suite de notre étude s'inscrit dans le prolongement des recherches qui portent sur les variables socioaffectives impliquées dans l'apprentissage.

Dans cette perspective, les résultats à propos des différences de genre dans la motivation à écrire indiquent que, de manière générale, les filles de 1<sup>re</sup> secondaire sont davantage motivées en écriture que les garçons. Elles sont animées d'une motivation intrinsèque dans ce domaine, de la même manière que pour la lecture. Elles éprouvent plus de plaisir à écrire et se satisfont à faire cette tâche. Concernant la valeur accordée à l'écrit, les filles manifestent davantage d'intérêt pour cette matière et y prêtent davantage d'importance, que les garçons. Finalement, en comparaison avec les garçons, les filles se fixent des buts d'approche de maîtrise en écriture plus élevés.

De plus, l'aspect innovant de cette étude a consisté à vérifier l'effet de la motivation à écrire, selon les théories et le modèle étudiés, sur le rendement en écriture des élèves. Ainsi, une comparaison des résultats obtenus a permis de pointer le modèle motivationnel comme étant celui qui prédit le mieux le rendement en écriture. Une fois que le rendement antérieur et le genre ont été contrôlés, les données indiquent

que le concept de soit prédit significativement le rendement en écriture, alors que celles du modèle attentes-valeur et de la théorie des buts d'apprentissage n'expliquent pas significativement la variance du rendement en écriture des élèves de 1<sup>re</sup> secondaire.

Afin de pousser plus loin l'étude de l'apport de la motivation à écrire selon la théorie de l'autodétermination sur le rendement en écriture, une analyse exploratoire a été menée distinctement pour les filles et les garçons. Bien que l'interprétation des résultats appelle à la prudence, il ressort que le rendement antérieur en écriture prédit le rendement futur des filles alors que ce serait plutôt les variables motivationnelles de la théorie de l'autodétermination qui contribueraient au rendement en écriture des garçons. Cependant, ces résultats méritent d'être répliqués auprès d'un échantillon plus substantiel.

Grâce à ces résultats, la présente recherche offre une contribution intéressante au milieu scolaire dans lequel elle a été conduite. En effet, à la lumière de différences de genre dans la motivation à écrire des élèves de 1<sup>re</sup> secondaire, les enseignants qui travaillent auprès de cette clientèle doivent impérativement porter une attention particulière aux garçons afin de les aider dans leur cheminement scolaire. À titre de suggestion, les situations d'enseignement et d'apprentissage pourraient encourager l'intérêt à écrire et miser sur le rehaussement de la valeur de cette compétence dans la vie des garçons, notamment. Cela pourrait se faire, par exemple, en présentant des modèles de scripteurs masculins dans les domaines du journalisme ou de la musique ou encore en reliant l'écriture à des éléments de leur vie. Cette valorisation de l'écriture ne doit pas seulement être faite par les enseignants de français, mais également pas l'ensemble du personnel enseignant et non-enseignant de l'école. De plus, il serait souhaitable que les situations d'écriture scolaires mettent l'accent sur l'expérimentation d'émotions positives liées à l'écriture, principalement chez les



garçons. L'enseignant devrait porter une attention à ses commentaires à propos de l'écriture de ses élèves en tentant de souligner les progrès et les efforts au lieu de s'attarder spécifiquement aux erreurs d'orthographe. Les contraintes et la pression externe nuisent au développement de la motivation intrinsèque. Le milieu doit donc veiller à offrir des choix aux élèves afin d'augmenter leur sentiment d'autonomie. Finalement, étant donné que les résultats antérieurs semblent être déterminants dans le rendement futur, il importe de faire vivre des succès au quotidien aux élèves. D'un point de vue plus global, les résultats obtenus s'avèrent utiles pour l'orientation de politiques ministérielles en lien avec l'écriture.

L'issue de cette recherche amène plusieurs questionnements qui sont demeurés sans réponses. Par exemple, dans de futures recherches, il serait pertinent d'examiner les raisons qui font en sorte que la théorie de l'autodétermination contribue davantage au rendement en écriture, alors que les items du modèle attentes-valeur étaient similaires à ceux de la TAD.

Aussi, un approfondissement de l'adhésion aux stéréotypes de genre et de leur influence sur les perceptions des élèves mériterait d'être davantage documenté. Par exemple, qu'en est-il des stéréotypes entretenus par les enseignants? Ces derniers sont-ils conscients de l'effet de leurs conceptions de genre sur les élèves? Existerait-il une façon de réduire les stéréotypes de genre dans les milieux scolaires? À l'égard des différences de genre dans l'appréciation du français, on peut se demander si cette différence apparaît également dans la compétence à l'oral. Cette avenue nous apparaît particulièrement intéressante et nouvelle. Peut-être que les garçons préfèrent cette compétence langagière? De même, il est justifié de vérifier si les différences de genre sont toujours présentes lorsque l'acte d'écrire se fait par le biais d'un ordinateur. Le clavardage contribuerait-il à hausser ou à détériorer la valorisation de l'écrit chez les élèves? L'omniprésence des nouvelles technologies dans la vie des élèves favorise-t-

elle ou nuit-elle au rendement en écriture? Finalement, il faudrait poursuivre l'étude des variables sociales de l'environnement familial de l'élève concernant la valorisation de l'écrit. Dans ce sens, on pourrait évaluer la motivation à l'égard de la langue française des élèves nouvellement arrivés au Québec ou de ceux issus de l'immigration récente.

Certes, toutes ces questions méritent d'être étudiées par les chercheurs, mais dans le quotidien de l'enseignant, l'important consiste à prendre conscience de la complexité de la motivation à écrire. Le profil motivationnel d'un élève se distingue par sa construction subtile, issue de plusieurs années et influencée par son milieu immédiat. L'enseignant doit donc être sensible aux raisons évoquées par l'élève concernant son désintérêt envers l'écriture afin d'intervenir de façon appropriée et sans jugement personnel. Aussi, l'enseignant doit garder en tête l'influence considérable des stéréotypes de genre dans le domaine des langues et il doit veiller à ne pas les encourager. Qui plus est, l'intérêt principal de la recherche en éducation est de générer des connaissances pour les milieux scolaires, entre autres, pour améliorer la pratique enseignante. Ce mémoire aura permis de constater l'importance d'être au parfum des avancées dans le domaine de l'éducation.

## **APPENDICE A**

### **FORMULAIRE DE CONSENTEMENT POUR L'ÉCOLE**



<p><b>FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT POUR LES ADMINISTRATEURS DE LA COMMISSION SCOLAIRE DE LAVAL AINSI QUE LA DIRECTION D'ÉCOLE</b></p>
--

**TITRE DE L'ÉTUDE:** LA MOTIVATION À ÉCRIRE ET LE RENDEMENT EN  
ÉCRITURE EN FRANÇAIS LANGUE D'ENSEIGNEMENT DES  
FILLES ET DES GARÇONS DE LA 1<sup>re</sup> ANNÉE SECONDAIRE

**ÉTUDIANTE- CHERCHEUSE:**

Isabelle Rodrigue, enseignante à la CS de Laval  
Étudiante à la maîtrise en éducation  
Faculté des sciences de l'éducation  
Université du Québec à Montréal  
Téléphone: (450) 662-7000 poste 4830  
Courriel : [isrodrigue@cslaval.qc.ca](mailto:isrodrigue@cslaval.qc.ca)

**DIRECTRICE DE MÉMOIRE :**

Caroline Bouchard, Ph.D. (psychologie)  
Professeure agrégée  
Faculté des sciences de l'éducation  
Université Laval  
Téléphone: 418-656-2131 poste 7376  
Courriel : [caroline.bouchard@fse.ulaval.ca](mailto:caroline.bouchard@fse.ulaval.ca)

**CODIRECTRICE DE MÉMOIRE :**

Annie Charron, Ph.D. (éducation)  
Professeure agrégée  
Faculté des sciences de l'éducation,  
département d'éducation et pédagogie  
Université du Québec à Montréal  
Téléphone: 514-987-3000 poste 5017  
Courriel : [charron.annie@uqam.ca](mailto:charron.annie@uqam.ca)

Nous sollicitons votre participation à un projet de recherche qui s'inscrit dans le cadre du plan d'action pour l'amélioration de la maîtrise du français écrit des élèves et qui s'intéresse à la motivation en écriture des élèves de la 1<sup>re</sup> secondaire ainsi que des différences reliées au genre. Cependant, avant d'accepter de participer à ce projet et de signer ce formulaire d'information et de consentement, veuillez prendre le temps de lire, de comprendre et de considérer attentivement les renseignements qui suivent.

## BUT GÉNÉRAL DU PROJET

Chaque école s'est dotée d'un objectif d'amélioration de la maîtrise du français écrit des élèves. Or, une motivation positive ainsi qu'une importance accordée à l'école et aux matières scolaires par l'élève sont des prédispositions à l'engagement scolaire et à la réussite. Maintes recherches ont démontré que la motivation des élèves fait partie des facteurs les plus déterminants pour réussir.

Puisque le passage du primaire au secondaire représente une période critique en ce qui concerne l'engagement et la persévérance scolaires, le but de cette recherche est de vérifier en quoi la motivation des élèves en écriture est liée à leur rendement en écriture. Dans ce cadre, nous souhaitons dresser un portrait de leur motivation et de leur intérêt en écriture afin de valider s'il expliquerait leur rendement en écriture. Les résultats globaux pourront ultimement aider les enseignants et la direction à cibler des moyens pour stimuler la motivation des élèves.

## PROCÉDURE(S)

Les élèves seront rencontrés à une reprise au cours de la première étape. La participation des élèves consiste à réaliser une courte épreuve en écriture d'une durée de 15 minutes et de répondre à un questionnaire d'environ 40 questions sur leur motivation (durée : environ 20 minutes). La rencontre sera réalisée dans la classe de français des élèves, d'une durée d'une heure. Les données recueillies lors de cette rencontre seront utilisées dans le cadre du présent projet de recherche.

## AVANTAGES et RISQUES

Votre participation contribuera à l'avancement des connaissances de l'enseignement et de l'apprentissage de l'écriture. Il n'y a pas de risque d'inconfort important associé à la participation d'un élève à cette recherche.

## CONFIDENTIALITÉ

Notez que l'anonymat des élèves et la confidentialité des renseignements fournis sont assurés. Autrement dit, les observations réalisées ne sont pas placées dans le dossier scolaire de l'élève et ne sont pas utilisées comme évaluation dans la salle de classe. De plus :

- aucun résultat individuel ne sera communiqué à qui que ce soit,
- les noms des participants ne paraîtront sur aucun rapport,
- un code sera utilisé sur les différents documents et seuls les chercheurs qui réalisent l'étude auront accès à la liste des noms et des codes,
- l'ensemble des documents et des épreuves se trouveront dans des locaux dont les armoires sont fermées à clef.

## PARTICIPATION VOLONTAIRE

La participation des élèves à cette recherche serait grandement appréciée, *par contre elle est libre et volontaire* et, bien sûr, rien ne peut se faire sans le consentement des parents.

## COMPENSATION FINANCIÈRE

Aucune compensation financière n'est accordée.

## DES QUESTIONS SUR LE PROJET OU SUR VOS DROITS?

Vous pouvez contacter la responsable du projet au numéro, Isabelle Rodrigue au 450-662-7000 poste 4850 ou par courriel pour des questions additionnelles sur le projet ou sur vos droits en tant que participant à la recherche. Il est également possible de contacter Mme Caroline Bouchard 418-656-2131 poste 7376 ou Mme Annie Charron, 514-987-3000 poste 5017, professeures qui supervisent le présent projet de recherche.

## REMERCIEMENTS

Votre collaboration est essentielle à la réalisation de notre projet et l'équipe de recherche tient à vous en remercier.

### SIGNATURE :

Je, \_\_\_\_\_ reconnais avoir lu le présent formulaire de consentement et consens volontairement à participer à ce projet de recherche. Je reconnais aussi que l'étudiante de recherche a répondu à mes questions de manière satisfaisante et que j'ai disposé suffisamment de temps pour réfléchir à ma décision de participer. Je comprends que ma participation à cette recherche est totalement volontaire et que je peux y mettre fin en tout temps, sans pénalité d'aucune forme, ni justification à donner. Il me suffit d'en informer la responsable du projet.

**Signature de l'approbateur :** \_\_\_\_\_ **Date :** \_\_\_\_\_

**Nom (lettres moulées) :** \_\_\_\_\_



## **APPENDICE B**

### **FORMULAIRE DE CONSENTEMENT PARENTAL**



**FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT POUR  
LES PARENTS DES ÉLÈVES PARTICIPANTS**

**TITRE DE L'ÉTUDE : LA MOTIVATION À ÉCRIRE ET LE RENDEMENT EN  
ÉCRITURE EN FRANÇAIS LANGUE D'ENSEIGNEMENT DES  
FILLES ET DES GARÇONS DE LA 1<sup>re</sup> ANNÉE DU  
SECONDAIRE**

**ÉTUDIANTE-CHERCHEUSE:** Isabelle Rodrigue, enseignante à la CS de Laval  
Étudiante à la maîtrise en éducation  
Téléphone: (450) 662-7000 poste 4830  
Courriel : [isrodrigue@cslaval.qc.ca](mailto:isrodrigue@cslaval.qc.ca)

**DIRECTRICE DE MÉMOIRE :** Caroline Bouchard, Ph.D. (éducation)

**CODIRECTRICE DE MÉMOIRE :** Annie Charron, Ph.D. (éducation)

---

Nous sollicitons la participation de votre enfant à un projet de recherche qui s'intéresse à la motivation à écrire des élèves de la 1<sup>re</sup> secondaire et leur rendement en écriture. Ce projet s'inscrit dans le cadre du plan d'action pour l'amélioration de la maîtrise du français écrit des élèves de l'école Leblanc.

Avant d'accepter de signer ce formulaire de consentement pour que votre enfant participe à ce projet, veuillez prendre le temps de lire, de comprendre et de considérer attentivement les renseignements qui suivent.

Merci de votre collaboration,

**Isabelle Rodrigue**

Enseignante en français, 4<sup>e</sup> secondaire

Étudiante à la maîtrise en éducation

**Brigitte Lemieux**

Directrice adjointe

Premier cycle et PR3

**Jean-Sébastien Desrosiers**

Directeur de l'école Leblanc

## **BUT GÉNÉRAL DU PROJET**

**Le passage du primaire au secondaire représente une période critique en ce qui concerne l'engagement et la persévérance scolaires, notamment en français langue d'enseignement. Le but de cette recherche est de vérifier en quoi la motivation à écrire des élèves est liée à leur réussite en écriture. Nous souhaitons dresser un portrait de leur motivation et de leur intérêt en écriture afin de valider si elle expliquerait leur rendement. Les résultats généraux seront présentés à l'équipe-école afin de cibler des moyens pour stimuler la motivation des élèves en écriture.**

## **DÉROULEMENT**

**Dans un premier temps, les élèves seront rencontrés dans leur classe de français durant une période. Leur participation consiste à réaliser une courte épreuve en écriture d'une durée de 15 minutes et de répondre à un questionnaire d'environ 40 questions sur leur motivation.**

**Dans un deuxième temps, vous êtes invités à remplir le questionnaire sociodémographique pour nous permettre de faire un lien entre la motivation de votre enfant et son environnement familial.**

## **AVANTAGES et RISQUES**

**Votre participation contribuera à l'avancement des connaissances de l'enseignement et de l'apprentissage de l'écriture. Il n'y a aucun risque associé à la participation de votre enfant à ce projet de recherche.**

## CONFIDENTIALITÉ

Notez que l'anonymat de votre enfant et la confidentialité des renseignements fournis sont assurés. Autrement dit, les observations réalisées ne sont pas placées dans le dossier scolaire de l'élève et ne sont pas utilisées comme évaluation dans la salle de classe. De plus :

- Les résultats individuels ne seront pas communiqués et les noms des participants ne paraîtront sur aucun rapport;
- Un code sera utilisé pour identifier les élèves et seuls les chercheurs qui réalisent l'étude auront accès à la liste des noms et des codes;

## PARTICIPATION VOLONTAIRE

La participation de votre enfant à cette recherche serait grandement appréciée, *par contre elle est libre et volontaire* et, bien sûr, rien ne peut se faire sans votre consentement écrit.

## COMPENSATION FINANCIÈRE

Aucune compensation financière n'est accordée.

## DES QUESTIONS SUR LE PROJET OU SUR VOS DROITS?

Vous pouvez contacter la responsable du projet au numéro, Isabelle Rodrigue au 450-662-7000 poste 4850 ou par courriel pour des questions additionnelles sur le projet ou sur vos droits en tant que participant à la recherche. Il est également possible de contacter Mme Caroline Bouchard 418-656-2131 poste 7376 ou Mme Annie Charron, 514-987-3000 poste 5017, professeures qui supervisent le présent projet de recherche.

**REMERCIEMENTS**

La collaboration de votre enfant est essentielle à la réalisation de notre projet et nous tenons à vous en remercier.

---

**SIGNATURE :**

Je, \_\_\_\_\_ reconnais avoir lu le présent formulaire de consentement et consens volontairement à ce que mon enfant participe à ce projet de recherche. Je reconnais aussi que l'étudiante de recherche a répondu à mes questions de manière satisfaisante et que j'ai disposé suffisamment de temps pour réfléchir à ma décision de participer. Je comprends que la participation de mon enfant à cette recherche est totalement volontaire et que je peux y mettre fin en tout temps, sans pénalité d'aucune forme, ni justification à donner. Il me suffit d'en informer la responsable du projet.

Signature du parent ou tuteur : \_\_\_\_\_ Date : \_\_\_\_\_

Nom du parent ou tuteur (lettres moulées) : \_\_\_\_\_

Nom de l'enfant (lettres moulées) : \_\_\_\_\_

## **APPENDICE C**

### **QUESTIONNAIRE SOCIO-DÉMOGRAPHIQUE**

## Questionnaire SOCIOdémographique<sup>10</sup>

### 1- Informations générales

- 1.1) Date de naissance de l'enfant \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_ 1.2) Sexe de l'enfant ☐ Fille ☐ Garçon  
1.3) Répondant au questionnaire : ☐ Mère ☐ Père ☐ Conjoint (e) ☐ Tuteur (trice)

### 2- Informations linguistiques

- 2.1) Quelle est la langue maternelle de l'enfant ? \_\_\_\_\_  
2.2) L'enfant est-il exposé à une autre langue à la maison? ☐ Oui ☐ Non Si oui, laquelle ou lesquelles? \_\_\_\_\_  
2.3) L'enfant a-t-il acquis une autre langue? ☐ Oui ☐ Non Si oui, laquelle ou lesquelles? \_\_\_\_\_  
2.4) L'enfant a-t-il vécu dans d'autres provinces ou pays? ☐ Oui ☐ Non Si oui, où? \_\_\_\_\_  
Quelles étaient les langues parlées dans cette communauté? \_\_\_\_\_

### 3- Informations familiales

- 3.1) Avec qui l'enfant vit-il? Avec ses deux parents ☐ Avec un seul parent ☐  
Autre ☐ Préciser. \_\_\_\_\_

#### 3.2) Renseignements sur les parents ou les personnes s'occupant de l'enfant :

Répondant au questionnaire

- Lien avec l'enfant \_\_\_\_\_ Date de naissance \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_  
- Quelle est votre situation d'emploi actuelle? ☐ Sans emploi ☐ Travail à temps partiel ☐ Travail à temps plein  
Si vous êtes sans emploi, avez-vous déjà exercé un métier ou une profession? \_\_\_\_\_  
- Niveau de scolarité le plus élevé **complété** (cocher le choix le plus approprié)  
Secondaire non-terminé ☐  
Diplôme d'études secondaires (secondaire 5) ☐  
Diplôme d'études professionnelles ou diplôme d'une école de métiers ☐  
Diplôme d'études collégiales ☐  
Diplôme de niveau universitaire ☐  
- Langue la plus parlée avec votre enfant (environ \_\_\_\_% du temps) \_\_\_\_\_

<sup>10</sup> Créé par Bouchard et Rodrigue, 2011



Autre personne s'occupant de l'enfant (parent, tuteur, etc.)

- Lien avec l'enfant \_\_\_\_\_ Date de naissance \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_  
 - Quelle est votre situation actuelle d'emploi? ☐ Sans emploi ☐ Travail à temps partiel ☐ Travail à temps plein

Si vous êtes sans emploi, avez-vous déjà exercé un métier ou une profession? \_\_\_\_\_

- Niveau de scolarité le plus élevé **complété** (cocher le choix le plus approprié)

Secondaire non-terminé ☐

Diplôme d'études secondaires ☐

Diplôme d'études professionnelles ou diplôme d'une école de métiers ☐

Diplôme d'études collégiales ☐

Diplôme de niveau universitaire ☐

- Langue la plus parlée avec votre enfant (environ \_\_\_\_% du temps) \_\_\_\_\_

- 3.3) L'enfant a-t-il des frères/sœurs? ☐ Oui ☐ Non

Si oui, combien?

Indiquer leur sexe et leur date de naissance \_\_\_\_\_

- 3.4) Ressources financières de la famille (revenu familial)

Moins de \$9 999 ☐

Entre \$40 000 et \$ 49 999 ☐

Entre \$10 000 et \$14 999 ☐

Entre \$50 000 et \$59 000 ☐

Entre \$15 000 et \$19 999 ☐

Entre \$60 000 et \$69 999 ☐

Entre \$20 000 et \$29 999 ☐

Entre \$70 000 et \$100 000 ☐

Entre \$30 000 et \$39 999 ☐

\$100 000 et plus ☐

- 3.5) Pays d'origine

Du (de la) **répondant (e)** :

Pays de naissance? Canada ☐ Autre ☐ Si autre, précisez : \_\_\_\_\_

Si vous êtes nés à l'extérieur du Canada, depuis combien d'années y vivez-vous? \_\_\_\_\_

De votre **enfant** :

Pays de naissance? Canada ☐ Autre ☐ Si autre, précisez : \_\_\_\_\_

S'il est né à l'extérieur du Canada, depuis quand y vit-il? \_\_\_\_\_



**Nous vous remercions pour votre précieuse collaboration!**

**Isabelle Rodrigue et l'équipe de recherche!**

## **APPENDICE D**

### **QUESTIONNAIRE DE LA MOTIVATION QUI REGROUPE LES TROIS THÉORIES**

Nom du participant : \_\_\_\_\_

Date : \_\_\_\_\_

## Ma motivation à écrire<sup>11</sup>

### DIRECTIVES

Tu as la chance de m'aider à découvrir ce que tu ressens. Ce n'est pas un examen. **Il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses** et tous les élèves auront des réponses différentes. Je te poserai une question et ensuite je te demanderai de me dire si oui ou non la phrase correspond à ce que tu ressens. Assure-toi que ta réponse est vraiment ce que tu ressens. Nous ne dirons pas tes réponses à personne.

Avant de commencer, essayons avec quelques exemples. Je lirai une phrase et tu devras me dire si oui ou non la phrase correspond à ce que tu ressens. Si tu ne comprends pas une phrase ou un mot de la phrase, dis-moi ce que tu ne comprends pas.

### EXEMPLES :

#### 1. J'aime regarder la télévision.

Comprends-tu bien la phrase? Jusqu'à quel point cette phrase correspond-elle à ce que tu ressens? Encerle, sur l'échelle de **1 à 5**, le chiffre qui correspond le mieux à ce que tu ressens.

Toujours non	Parfois non	Je ne sais pas	Parfois oui	Toujours oui
<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>

1. J'aime regarder la télévision.

**1    2    3    4    5**

### EXEMPLE :

2. Je ne suis pas bon(ne) en dessin.

**1    2    3    4    5**

---

<sup>11</sup> Adapté du questionnaire de la motivation à lire et à écrire de Frédérick Guay, Université Laval, 2010 et traduit et adapté du *Achievement Goal Questionnaire*, AGQ; Cury, Elliot, Da Fonseca, & Moller, 2006

Toujours non	Parfois non	Je ne sais pas	Parfois oui	Toujours oui
1	2	3	4	5

- |   |   |   |   |   |   |
|---|---|---|---|---|---|
| 1. J'ai toujours bien réussi en <b>écriture</b> .                           | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2. J'aime <b>écrire</b> .   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3. J' <b>écris</b> pour obtenir une belle récompense.                       | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4. <b>Écrire</b> c'est facile pour moi.                                     | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 5. L' <b>écriture</b> m'intéresse beaucoup.                                 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 6. <b>Écrire</b> va me permettre d'apprendre beaucoup de choses utiles.     | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 7. J' <b>écris</b> pour faire plaisir à mes parents ou à mon enseignant(e). | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 8. J'apprends rapidement en <b>écriture</b> .                               | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 9. J' <b>écris</b> même lorsque je ne suis pas obligé(e) de le faire.       | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 10. J'ai choisi d' <b>écrire</b> pour apprendre plein de choses.            | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 11. Dans la vie, apprendre à <b>écrire</b> c'est important.                 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 12. J' <b>écris</b> pour montrer aux autres que je suis bon(ne).            | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

Encerle, sur l'échelle de 1 à 5, le chiffre qui correspond le mieux à ce que tu ressens pour chacun des énoncés ci-dessous. **Attention, l'échelle de réponse est différente.**

Tout à fait en désaccord	Un peu en désaccord	Neutre	Un peu d'accord	Tout à fait d'accord
1	2	3	4	5

- |  |   |   |   |   |   |
|--|---|---|---|---|---|
| 1. Je pense que <u>pour moi</u> , l' <b>écriture</b> est une compétence très difficile à maîtriser.          | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2. J'aime beaucoup l' <b>écriture</b> .  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3. En <b>écriture</b> , je suis un (une) des meilleur(e)s de ma classe.                                      | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4. Je suis content(e) quand c'est le temps de faire une <b>production écrite</b> .                           | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 5. Je ne me sens pas capable d' <b>écrire des bons textes</b> dans mon cours de français.                    | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 6. Je trouve que l' <b>écriture</b> sera utile pour plus tard.   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 7. Les explications de mon professeur de français sont claires et m'aident à <b>rédiger de bons textes</b> . | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 8. Pour moi, l' <b>écriture</b> est une compétence importante.   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 9. Je me sens capable d' <b>écrire</b> de bonnes productions écrites.  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 10. J'aimerais faire encore plus de <b>productions écrites</b> .   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 11. Cette année, je pense que je serai un (une) des moins bon (bonne) de ma classe en <b>écriture</b> .      | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 12. La maîtrise de l' <b>écriture</b> est importante pour réussir dans la plupart des matières scolaires.    | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 13. Il faut que je me force beaucoup quand je rédige une <b>production écrite</b> .                          | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 14. L' <b>écriture</b> est quelque chose que j'aime vraiment.  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 15. Je me sens capable de très bien réussir en <b>écriture</b> .   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 16. L' <b>écriture</b> est utile dans la vie de tous les jours.  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 17. J'ai confiance de terminer mon année avec une très bonne note en <b>écriture</b> .                       | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

Encerle, sur l'échelle de **1 à 7**, le chiffre qui correspond le mieux à ce que tu ressens pour chacun des énoncés ci-dessous. **Attention, l'échelle de réponse est différente.**

Fortement en désaccord	Assez en désaccord	Un peu en désaccord	Neutre	Un peu d'accord	Assez d'accord	Fortement d'accord
1	2	3	4	5	6	7

- |  |   |   |   |   |   |   |   |
|--|---|---|---|---|---|---|---|
| 1. Cette année, je veux en apprendre le plus possible en <b>écriture</b> .   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 2. Cette année, c'est important pour moi d'éviter de mal réussir en <b>écriture</b> comparativement aux autres élèves.                   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 3. Mon objectif cette année est d'éviter d'apprendre moins que je ne le pourrais en <b>écriture</b> .                                    | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 4. Cette année, je veux bien faire en <b>écriture</b> comparativement aux autres élèves.   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 5. Cette année, c'est important pour moi de comprendre le plus en profondeur possible le contenu de mes cours de <b>français écrit</b> . | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 6. Mon objectif cette année est d'éviter de faire pire que les autres élèves en <b>écriture</b> .  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 7. Cette année, c'est important pour moi d'éviter une compréhension incomplète du contenu des cours de <b>français écrit</b> .           | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 8. Cette année, c'est important pour moi d' <b>écrire</b> de meilleures productions de textes que les autres élèves.                     | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 9. Mon objectif cette année est de maîtriser complètement le contenu de mes cours de <b>français écrit</b> .                             | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 10. Cette année, je veux éviter d'avoir de faibles notes en <b>écriture</b> comparativement aux autres élèves.                           | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 11. Cette année, je veux éviter d'en apprendre moins qu'il ne soit possible de le faire en <b>écriture</b> .                             | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 12. Mon objectif cette année est d'obtenir de meilleures notes que les autres élèves en <b>écriture</b> .                                | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |

## **APPENDICE E**

### **GRILLE DE CORRECTION DE L'ÉVALUATION EN ÉCRITURE À LA 1<sup>RE</sup> ÉTAPE**



# GRILLE D'ÉVALUATION Échelle descriptive (MELS - mai 2009) NOM DE L'ÉLÈVE :

Groupe :

Écrire des textes variés – Informer en élaborant des descriptions et Appuyer ses propos en élaborant des justifications

Critère	Échelon A	Échelon B	Échelon C	Échelon D	Échelon E
	Manifestation d'une compétence <b>marquée</b>	Manifestation d'une compétence <b>assurée</b>	Manifestation d'une compétence <b>acceptable</b>	Manifestation d'une compétence <b>peu développée</b>	Manifestation d'une compétence <b>très peu développée</b>
1. Adaptation à la situation d'écriture	Fait ressortir des informations pertinentes et appuie ses propos sur des éléments judicieux. Suscite l'intérêt du destinataire par des moyens efficaces.	Fait ressortir des informations pertinentes et appuie ses propos sur des éléments appropriés. Suscite l'intérêt du destinataire.	Présente des informations liées au sujet et appuie certains de ses propos sur quelques éléments. Tient compte du destinataire.	Présente des éléments d'information liés au sujet. Tient compte de certains éléments de la tâche.	Présente quelques éléments d'information liés au sujet.
2. Cohérence du texte (mauvaise reprise de l'information; l'élève tourne en rond)	Organise son texte de façon appropriée et fait progresser habilement ses propos.	Organise son texte de façon appropriée et fait progresser ses propos en établissant des liens logiques entre eux.	Organise son texte et fait progresser ses propos selon un ordre logique, malgré quelques maladroites.	Présente ses propos de façon parfois discontinue ou incomplète.	Présente ses propos sans organisation évidente. Cumule des informations.
3. Justesse du vocabulaire utilisé (Répétition du même mot)	Utilise des expressions et des mots précis, variés et appropriés.	Utilise la plupart du temps des expressions et des mots précis et appropriés.	Utilise des expressions ou des mots généralement appropriés, malgré des imprécisions ou des répétitions.	Utilise des expressions ou des mots usuels dont plusieurs sont incorrects ou répétés.	Utilise des expressions ou des mots qui relèvent souvent de la langue orale familière.
4. Construction de phrases et ponctuation appropriées	Construit et ponctue correctement ses phrases, plusieurs présentant une certaine complexité, malgré de rares maladroites.	Construit et ponctue ses phrases de façon généralement correcte, plusieurs présentant une certaine complexité.	Construit et ponctue de façon généralement correcte ses phrases de structure simple, mais celles de structure complexe comportent certaines maladroites.	Construit et ponctue de façon généralement correcte ses phrases de structure simple, mais celles de structure complexe comportent plusieurs erreurs.	Construit et ponctue quelques phrases correctement.
5. Respect des normes relatives à l'orthographe d'usage et à l'orthographe grammaticale	Orthographe son texte de façon très satisfaisante. Effectue la plupart des accords et orthographe les mots de façon généralement correcte, plusieurs étant moins courants.	Orthographe son texte de façon satisfaisante. Effectue plusieurs accords et orthographe de façon correcte les mots courants.	Orthographe son texte de façon acceptable. Effectue parfois les accords simples et orthographe de façon généralement correcte les mots courants.	Orthographe son texte de façon peu assurée. Effectue parfois les accords simples et orthographe correctement certains mots courants.	Orthographe son texte en respectant peu les normes relatives à l'orthographe.

## Appréciation globale

Note - Pour se situer à l'échelon 3 ou plus, l'élève doit avoir

Échelon A	Échelon B	Échelon C	Échelon D	Échelon E
Manifestation d'une compétence <b>marquée</b>	Manifestation d'une compétence <b>assurée</b>	Manifestation d'une compétence <b>acceptable</b>	Manifestation d'une compétence <b>peu développée</b>	Manifestation d'une compétence <b>très peu développée</b>
Écrit un texte dont le contenu est développé de façon personnalisée et dans lequel la langue est d'un niveau satisfaisant à très satisfaisant.	Écrit un texte dont le contenu est développé de façon appropriée et dans lequel la langue est d'un niveau acceptable et satisfaisant.	Écrit un texte adapté à la tâche et dans lequel la langue est d'un niveau acceptable.	Écrit un texte qui traite sommairement du sujet et dans lequel la langue est peu assurée.	Écrit un texte sommaire ou peu adapté à la tâche et dans lequel la langue est très peu maîtrisée.

## REPÈRES<sup>1</sup> : FRÉQUENCE ET POURCENTAGE D'ERREURS

Repères pour établir l'échelon atteint par l'élève pour le critère 4 (Construction de phrases et ponctuation appropriées)				
	Échelon 1	Échelon 2	Échelon 3	Échelon 4
	Manifestation d'une compétence <b>très peu développée</b> L'élève fait plus d'une erreur tous les 20 mots.	Manifestation d'une compétence <b>peu développée</b> L'élève fait une erreur tous les 20 mots ou +. (1/20 ou +)	Manifestation d'une compétence <b>acceptable</b> L'élève fait une erreur tous les 33 mots ou +. (1/33 ou +)	Manifestation d'une compétence <b>assurée</b> L'élève fait une erreur tous les 50 mots ou +. (1/50 ou +)
Fréquence d'erreurs				L'élève ne fait aucune erreur ou fait une erreur tous les 67 mots ou +. (1/67 ou +)
Pourcentage d'erreurs	L'élève fait plus de 5 % d'erreurs dans son texte.	L'élève fait 5 % ou moins d'erreurs dans son texte.	L'élève fait 3 % ou moins d'erreurs dans son texte.	L'élève fait 2 % ou moins d'erreurs dans son texte.
				L'élève fait 1,5 % ou moins d'erreurs dans son texte.

Repères pour établir l'échelon atteint par l'élève pour le critère 5 (Respect des normes relatives à l'orthographe d'usage et à l'orthographe grammaticale)				
	Échelon 1	Échelon 2	Échelon 3	Échelon 4
	Manifestation d'une compétence <b>très peu développée</b> L'élève fait plus d'une erreur tous les 11 mots.	Manifestation d'une compétence <b>peu développée</b> L'élève fait une erreur tous les 11 mots ou +. (1/11 ou +)	Manifestation d'une compétence <b>acceptable</b> L'élève fait une erreur tous les 17 mots ou +. (1/17 ou +)	Manifestation d'une compétence <b>assurée</b> L'élève fait une erreur tous les 25 mots ou +. (1/25 ou +)
Fréquence d'erreurs				L'élève ne fait aucune erreur ou fait une erreur tous les 50 mots ou +. (1/50 ou +)
Pourcentage d'erreurs	L'élève fait plus de 9 % d'erreurs dans son texte.	L'élève fait 9 % ou moins d'erreurs dans son texte.	L'élève fait 6 % ou moins d'erreurs dans son texte.	L'élève fait 4 % ou moins d'erreurs dans son texte.
				L'élève fait 2 % ou moins d'erreurs dans son texte.

### 1. Précisions :

- Ces repères fournissent une information complémentaire aux descriptions de l'échelle. Pour établir l'échelon atteint par l'élève, les descriptions doivent être considérées en priorité;
- Ils permettent à l'enseignante ou enseignant de tenir compte du nombre de mots écrits par l'élève;
- Ils ont été établis pour l'évaluation de textes produits dans un contexte où la durée est restreinte et les ressources sont limitées;
- On obtient la fréquence en divisant le nombre de mots écrits par l'élève par le nombre d'erreurs commises (nombre de mots/nombre d'erreurs);
- On obtient le pourcentage en calculant le nombre d'erreurs commises multiplié par 100, divisé par le nombre de mots écrits par l'élève;
- Pour établir le nombre d'erreurs, l'enseignante ou enseignant doit s'en tenir aux exigences du niveau visé.



TABEAU DE CORRESPONDANCE ENTRE LE NOMBRE D'ERREURS ET L'ÉCHELLE D'APPRÉCIATION POUR LA CORRECTION DE LA CONSTRUCTION DE PHRASES ET LA PONCTUATION APPROPRIÉE (Critère 4)

Nombre de mots écrits par l'élève	FRÉQUENCE				
	Échelon A	Échelon B	Échelon C	Échelon D	Échelon E
	1,5 % ou moins d'erreurs dans son texte.	2 % ou moins d'erreurs dans son texte.	3 % ou moins d'erreurs dans son texte.	5 % ou moins d'erreurs dans son texte.	5 % d'erreurs et plus dans son texte
Moins de 100	1 et moins	2	3	4	5 et plus
100 - 149	2 et moins	3	5 à 4	7 à 6	7 et plus
150 - 199	3 et moins	4	6 à 5	10 à 7	8 et plus
200 - 249	4 et moins	5	8 à 6	11 à 9	12 et plus
250 - 299	4 et moins	6		15 à 12	13 et plus
300 - 349	5 et moins	7			15 et plus
350 - 399	6 et moins	8	12 à 9	20 à 13	18 et plus
400 - 449	7 et moins	9	14 à 10	22 à 15	23 et plus
450 - 499	7 et moins	10	15 à 11	24 à 2	25 et plus

L'ORTHOGRAPHE D'USAGE ET L'ORTHOGRAPHE GRAMMATICALE (Critère 5)

Nombre de mots écrits par l'élève	FRÉQUENCE				
	Échelon 1	Échelon 2	Échelon 3	Échelon 4	Échelon 5
	9 % d'erreurs et plus dans son texte	9 % ou moins d'erreurs dans son texte.	6 % ou moins d'erreurs dans son texte.	4 % ou moins d'erreurs dans son texte.	2 % ou moins d'erreurs dans son texte.
Moins de 100	10 et plus	9 à 7	6 à 5	4 à 3	2 et moins
100 - 149	15 et plus	14 à 10	9 à 7	6 à 3	2 et moins
150 - 199	19 et plus	18 à 13	12 à 9	8 à 5	4 et moins
200 - 249	24 et plus	23 à 16	15 à 11	10 à 6	5 et moins
250 - 299	37 et plus	36 à 24	23 à 17	16 à 9	8 et moins
300 - 349					
350 - 399					
400 - 449	41 et plus	40 à 27	26 à 19	18 à 10	9 et moins
450 - 499	46 et plus	45 à 30	29 à 19	20 à 11	10 et moins

## RÉFÉRENCES

- Anderman, E. M. et Midgley, C. (1997). «Changes in achievement goal orientation, perceived academic competence, and grades across the transition to middle-level schools». *Contemporary Educational Psychology*, vol. 22, p.269-298.
- Archambault, I. (2006). *Continuité et discontinuité dans le développement de l'engagement scolaire chez les élèves du secondaire : une approche centrée sur la personne pour prédire le décrochage* (Rapport de recherche réalisé dans le cadre du Programme de recherche sur la persévérance et la réussite scolaire). Récupéré le 24 avril 2011 du site du Fonds québécois de recherche sur la société et la culture : [www.fqrsc.gouv.qc.ca/recherche/index1.html](http://www.fqrsc.gouv.qc.ca/recherche/index1.html)
- Archambault, I., Eccles S, J. et Vida N, M. (2010). Ability Self-Concepts and Subjective Value in Literacy: Joint Trajectories From Grades 1 Through 12. *Journal of Educational Psychology*, Vol. 102, No. 4, 804–816
- Becker, M., McElvany, N. et Kortenbruck, M. (2010). «Intrinsic and extrinsic reading motivation as predictors of reading literacy : a longitudinal study», *Journal of Educational Psychology*, vol 102, no 4, p.773-785.
- Bégin, C. (2008). *Les compétences en orthographe lexicale des élèves de 6e année du primaire: rôle des facteurs linguistiques et motivationnels*, Thèse de doctorat, Québec, Université Laval.
- Blanchard, C., Pelletier, L., Otis, N. et Sharp, E.(2004). «Rôle de l'autodétermination et des aptitudes scolaires dans la prediction des absences scolaires et de l'intention de décrocher». *Revue des sciences de l'éducation*, vol 30, no 1, p. 105-123.
- Bong, M. et Skaalvik, E. M. (2003). «Academic self-concept and self-efficacy : how different are they really ?». *Educational psychology review*, vol.15, no. 1, p. 1-40.
- Bouffard, T., Brodeur, M. et Vezeau, C. (2005). *Les stratégies de motivation des enseignants et leurs relations avec le profil motivationnel d'élèves du primaire* (Rapport de recherche No 94331 présenté au Fonds québécois de

recherche sur la société et la culture dans le cadre du Programme des actions concertées *Persévérance et réussite scolaires*). Montréal : Université du Québec à Montréal (UQAM).

- Bouffard, T., Vezeau, C., Chouinard, R. et Marcotte, G.. (2006). «L'illusion d'incompétence et les facteurs associés chez l'élève du primaire». *Revue française de pédagogie*, no 155, avril-mai-juin 2006, p. 9-20.
- Bouffard, T., Vezeau, C. et Simard, G. (2006). «Motivation pour apprendre à l'école primaire : différence entre garçons et filles selon les matières». *Enfance*, no 4, p. 395-409.
- Bowen, F., Chouinard, R. et Janosz, M. (2004). «Modèle des déterminants des buts de maîtrise chez des élèves du primaire». *Revue des sciences de l'éducation*, vol 30, no 1, p. 49-70.
- Chapman, J. W. et Tunmer, W. E. (1995). « Development of young children's reading self-concepts : an examination of emerging subcomponents and their relationship with reading achievement». *Journal of Educational Psychology*, vol 87, no 1, p.154-167.
- Chartrand, S. G. (2006). «Un difficile rapport à l'écrit». *Québec français*, no 140, p.82-84.
- Chartrand, S. G. (2007). « L'enseignement du français au primaire ne se porte par mieux en 2005 qu'avant la réforme», *Québec-Français*, no 144, Hiver 2007, p. 26-27.
- Chartrand, S. G. et Prince, M. (2009). «La dimension affective du rapport à l'écrit d'élèves québécois», *Canadien Journal of Education*, vol 32, no 2, p.317-343.
- Chouinard, M. «Réforme scolaire : résultats décevants», *Le Devoir*, le mardi 20 juin 2006, [en ligne], adresse url : <http://www.ledevoir.com/2006/06/20/112055.html>
- Chouinard, R., Bowen, F., Cartier, S. C., Desbiens, N., Laurier, M., Plante, I et Butler, B. L.(2005). *L'effet de différentes approches évaluatives sur l'engagement et la persévérance scolaire dans le contexte du passage du primaire au secondaire* (Rapport de recherche No 94321 présenté au Fonds québécois de recherche sur la société et la culture dans le cadre du Programme des actions concertées *Persévérance et réussite scolaires*). Montréal : Université de Montréal.

- Conseil des Ministres de l'éducation (2003). Programme d'indicateurs du rendement scolaire PIRS, Écriture II 2002, Canada, 104 pages.
- Conseil supérieur de l'éducation (1999). *Pour une meilleure réussite scolaire des garçons et des filles*, Québec, 101 pages.
- De Koninck, G. (2005). *Lire et écrire au secondaire, un défi stimulant*. Montréal : Chenelière Éducation.
- Denoncourt, I., Bouffard, T., Dubois, V. et Mc Intyre, M. (2004). «Relations entre les facteurs du profil motivationnel d'élèves de sixième année du primaire et leurs anticipations envers le secondaire», *Revue des sciences de l'éducation*, vol XXX, no 1, p.71-89.
- Dion-Viens, S. (2010). « Au secondaire... sans réussir sa sixième année». *Le Soleil*, article en ligne publié sur Cybrepresse : <http://www.lapresse.ca/le-soleil/actualites/education/201011/22/01-4345287-au-secondaire-sans-reussir-sa-sixieme-annee.php>
- Eccles, J. (2012). *Les attentes et les valeurs comme fondement des individus*. Communication présentée aux grandes conférences de la Faculté des Sciences de l'Éducation de l'Université Laval.
- Eccles, J., Wigfield, A., Harold, R. D. et Blumenfeld, P. (1993). «Age and gender differences in children's self and task perceptions during elementary school». *Child Development*, vol. 64, no. 3, p. 830-847.
- Elliot, A. J. et Mc Gregor, H. A. (2001). «A 2x2 achievement goal framework». *Journal of personality and social psychology*, vol. 80, no. 3, p. 501-519.
- Fan, W. (2011). «Social influences, school motivation and gender differences : an application of the expectancy-value theory». *Educational Psychology*, vol. 31, no. 2, p. 157-175.
- Fitzgerald, J. et Shanahan, T. (2000). «Reading and writing relations and their development». *Educational Psychologist*, vol. 37, p. 39-50.
- Giasson, J. (1990). *La lecture; de la théorie à la pratique* (2 édition), Gaëtan Morin éditeur, Montréal, 358 pages.
- Gottfried, A. E. (1985). «Academic intrinsic motivation in elementary and junior high school students». *Journal of educational psychology*, vol. 77, no 6, p. 631-645.

- Gottfried, A. E., Fleming, J. S. et Gottfried, A. W. (2001). «Continuity of academic intrinsic motivation from childhood through late adolescence : a longitudinal study». *Journal of educational psychology*, vol. 93, no. 1, p. 3-13.
- Graham, S., Berninger, V. et Fan, W. (2007). « The structural relationship between writing attitude and writing achievement in first and third grade students», *Contemporary educational psychology*, vol 32, p. 516-536.
- Graham, S. et Perin, D. (2007). «A meta-analysis of writing instruction for adolescent students». *Journal of educational psychology*, vol. 99, no 3, p. 445-476.
- Guay, F., Marsh, H. W. et Boivin, M. (2003). «Academic self-concept and academic achievement : developmental perspectives on their causal ordering». *Journal of Educational Psychology*, vol 95, no. 1, p. 124-136.
- Guay, F., Chanal, J., Ratelle, C. F., Marsh, H. W., Larose, S. et Boivin, M. (2010). «Intrinsic, identified, and controlled types of motivation for school subjects in young elementary school children». *British Journal of Educational Psychology*, vol 80, p. 711-735.
- Guay, F. et Talbot, D.. (2010). «La motivation en première et deuxième année du primaire : une analyse en fonction du genre et du statut socioéconomique». Dans : *Étude longitudinale du développement des enfants du Québec (ÉLDEQ 1998-2010) – De la naissance à 8 ans*, Québec, Institut de la statistique du Québec, vol 5, fascicule 3.
- Harackiewicz, J. M., Pintrich, P. R., Barron, K. E., Elliot, A. J. et Thrash, T. M. (2002). «Revision of achievement goal theory : necessary and illuminating». *Journal of educational psychology*, vol. 94, no 3. p. 638-645.
- Hidi, S. et Boscolo, P. (2006). «Motivation and writing». *Handbook of writing research*, chapitre 10, p. 144-157.
- Jacobs, J. E., Lanza, S., Osgood, D. W., Eccles, J. S. et Wigfield, A. (2002). «Changes in children's self-competence and values : gender and domain differences accris grades one through twelve». *Child development*, vol. 73, no. 2, p. 509-527.
- Janosz, M., Archambault, I., Morizot, J., Pagani, L. S.(2008). «School engagement trajectories and their differential perspective relations to dropout». *Journal of Social Issues*, vol 64, no 1, p. 21-40.



- Jones, S. et Myhill, D. (2007). «Discourses of Differences? Examining Gender Differences in Linguistic Characteristics of Writing», *Canadian Journal of Education*, vol 30, no 2, p.456-482.
- Karsenti, T. et Savoie-Zajc, L. (2011). *La recherche en éducation, étapes et approches*. (3<sup>e</sup> édition), Montréal. Éditions du Renouveau pédagogique, 356 pages.
- Lebrun, M. et al. (2004). *Les pratiques de lecture des adolescents québécois*, Éditions Multimondes, Québec, 313 pages.
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (3<sup>e</sup> édition), Guérin Éditeur, Québec, 1554 pages.
- Lefebvre, M. (2006). *La réussite scolaire : plus qu'une question de genre*, Options CSQ hors série n° 1, Québec, p.129-143.
- Lefrançois, P., Laurier, M. D., Lazure, R. et Claing, R. (2005). *Évaluation de l'efficacité des mesures visant l'amélioration du français écrit du primaire à l'université*, Université de Montréal, 515 pages.
- Lepper, M. R., Corpus, J. H. et Iyengar, S. S. (2005). «Intrinsic and extrinsic motivational orientations in the classroom : age differences and academic correlates». *Journal of educational psychology*, vol. 97, no. 2, p. 184-196.
- Lévesque, J. et Lavoie, N. (2007). *Recherche-action collaborative entre l'Université du Québec à Rimouski et la Commission scolaire des Phares sur la réussite scolaire des garçons en lecture et en écriture*, Université du Québec à Rimouski, 147 pages.
- Logan, S., et Johnston, R. (2010). «Investigating gender differences in reading», *Educational Review*, vol 62, no 2, May 2010, p.175-187.
- Lord, M. (2007). «Les jeunes du Québec ont du mal avec le français. Oui, mais que faire ?». *Formation et profession*, juin 2007, p.42-44.
- Maehr, Martin L. et Zuzho, Akane (2009). «Achievement Goal Theory; The Past, Present and Future». *Handbook of Motivation at School*, Routledge, New York, chapitre 5, p. 77 à 104.
- Marsh, H. W., Köller, O., Trautwein, U., Lüdtke, O. et Baumert, J. (2005). «Academic self-concept, interest, grades, and standardized test scores :

reciprocal effects models of causal ordering». *Child development*, vol. 76, no. 2, p. 397-416.

Marsh, H. W. et Martin, A. J. (2011). «Academic self-concept and academic achievement : relations and causal ordering». *British journal of educational psychology*, no. 81, p. 59-77.

Meece, J. L., Bower Glienke, B., Burg, S. (2006). «Gender and motivation». *Journal of school psychology*, vol 44, p. 351-373. Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec (2001). *Programme de formation de l'école québécoise : enseignement préscolaire-primaire*, Québec, 354 pages.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2001). *Programme de formation de l'école québécoise : éducation préscolaire et enseignement primaire*, Québec, 354 pages.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2004). *La réussite des garçons : des constats à mettre en perspective*, Québec, 26 pages.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2006a). *L'épreuve obligatoire d'écriture de la fin du 3<sup>e</sup> cycle du primaire en français ; comparaison des résultats de 2000 et 2005*, Québec, 39 pages.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2006b). *Programme de formation de l'école québécoise : enseignement secondaire – premier cycle*, Québec, 633 pages.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2007). *Résultats obtenus par les élèves québécois de 10 ans*, Programme international de recherche en lecture scolaire 2006 (PIRLS), Québec, 38 pages.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec, (2008b). *Mieux soutenir le développement de la compétence d'écrire*, rapport du Comité d'experts sur l'apprentissage de l'écriture, Québec, 49 pages.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2009a). *La convention de partenariat - Outil d'un nouveau mode de gouvernance*. Québec : MÉLS, Direction générale des régions, Québec, 18 pages.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec, (2009b). *La lecture et l'écriture chez les garçons... de A à Z*, Québec, 32 pages.

- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec, (2009c). *Le rapport à la lecture et à l'écriture à l'école*. (Rapport d'évaluation abrégé), Québec, 12 pages.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec, (2011a). *Progression des apprentissages au secondaire, français langue d'enseignement*. Québec, 89 pages.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec, (2011b). *Résultats à l'épreuve de français 2010-2011, Épreuves uniformes – Langue d'enseignement et littérature*. Québec, 19 pages.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec, (2011c). *Indice de défavorisation des écoles 2010-2011*. Québec, 89 pages.
- Morin, M. (2009). «Synthèse de connaissances sur l'enseignement de l'écriture à l'école primaire». *Chaire de recherche sur l'apprentissage de la lecture et de l'écriture chez le jeune enfant*, Université de Sherbrooke, 90 pages.
- Organisation de coopération et de développement économique. (2010). *Résultats du PISA 2009 : Synthèse*. OCDE, 26 pages.
- Pajares, F., et Cheong, Y. F. (2003). «Achievement goal orientations in writing: a developmental perspective», *International Journal of Educational Research*, vol 39, p.437-455.
- Pajares, F., et Valiante, G. (1997). «Influence of self-efficacy on elementary students' writing. *The Journal of educational research*, Washington, vol 90, no 6, p. 353-360.
- Pajares, F., et Valiante, G. (2001). « Gender differences in writing motivation and achievement of middle school students : A function of gender orientation?», *Contemporary educational psychology*, vol 26, no 3, p. 366-381.
- Plante, I. (2009). *Les liens entre l'adhésion aux stéréotypes de genre en mathématiques et en français, la motivation, les buts d'apprentissage, le choix de carrière envisagé et le rendement*. Thèse de doctorat inédite, Université de Montréal.
- Poisson, Y. (1983). «L'approche qualitative et l'approche quantitative dans les recherches en éducation». *Revue des sciences de l'éducation*, vol 9, no 3, p. 369- 378.

- Roberge, J. (1999). «Vers la construction d'un modèle théorique de la correction des productions écrites». *Spirale - Revue de recherche en éducation*, no. 23, p. 25-51.
- Ryan, R. M. et Deci, E. L. (2000a). «Intrinsic and extrinsic motivations : classic definitions and new directions». *Contemporary Educational Psychology*, vol 25, p.54-67.
- Ryan, R. M. et Deci, E. L. (2000b). «Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development and well-being». *American Psychologist Association*, vol 55, no.1, p.68-78.
- Ryan, R. M. et Deci, E. L. (2009). «Promoting Self-Determined School engagement; motivation, Learning and well-being». *Handbook of Motivation at School*, Routledge, New York, chapitre 9 p. 171 à 195
- Spinath, B. et Spinath, F. (2005). «Longitudinal analysis of the link between learning motivation and competence beliefs among elementary school children». *Learning and instruction*, vol 15, p. 87-102.
- Spinath, B. et Steinmayr, R. (2012). «The roles of competence beliefs and goal orientations for change in intrinsic motivation». *Journal of educational psychology*, Advance online publication. doi : 10.1037/a0028115.
- Steinmayr, R. et Spinath, B. (2007). «The importance of motivation as a predictor of school achievement». *Learning in individual difference*, no. 19, p. 80-90.
- St-Amant, J. (2007). *Les garçons et l'école*, Éditions Sisyphe, Montréal, 120 pages.
- Tabachnick, B. G. et Fidell, L. S. (2007). *Using multivariate statistics*. (5<sup>e</sup> édition) Pearson Education.
- Troia, G. A., Shankland, R. K. et Wolbers, K. A. (2012). «Motivation research in writing : theoretical and emperical considerations». *Reading and writing Quarterly*, no. 28, p. 5-28.
- Vallerand, R. J. et Halliwell, W. R. (1983). «Formulations théoriques contemporaines en motivation intrinsèque : revue et critique». *Psychologie Canadienne*, vol 24, no 4, p. 243-256.
- Van der Maren, J. (2004) *Méthodes de recherche pour l'éducation*. (2<sup>e</sup> édition) Éditions de Boeck Université.

- Vezeau, C., Bouffard, T., Boileau, L. (2000). «L'évaluation de soi, les buts de d'apprentissages et leur impact sur le rendement scolaire d'élèves en sixième année du primaire». *Canadian Journal of Behavioral Science*, jan 2000, vol 32, no 1, p. 6-17.
- Viau, R. (1994). *La motivation en contexte scolaire*, Éditions du Renouveau Pédagogique, 221 pages.
- Viau, R. (1998). «Les perceptions de l'élève : sources de sa motivation dans les cours de français». *Québec français*, no. 110, p. 45-47.
- Wigfield, A. (1994). ««Expectancy-value theory of achievement motivation : a developmental perspective». *Educational Psychology Review*, vol. 6, no. 1, p. 49-78.
- Wigfield, A. et Eccles, J. (2000). «Expectancy-value theory of achievement motivation». *Contemporary Educational Psychology*, no. 25, p. 68-81.
- Wigfield, A., Tonks, S. et Lutz Klauda, S. (2009). «Expectancy-Value Theory». *Handbook of Motivation at School*, Routledge, New York, chapitre 4, p. 54 à 75.